

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**BASES PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

José María Parra Ortiz

Bajo la dirección del doctor

Antonio Medina Rivilla

**Madrid, 1997**

**ISBN: 84-669-2419-1**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado-**  
**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**TESIS DOCTORAL**

**BASES PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE  
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN  
BÁSICA**

**AUTOR: D. JOSÉ MARÍA PARRA ORTÍZ**



\* 5 3 0 9 8 4 0 3 1 8 \*  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



**ARCHIVO**

**DIRECTOR**  
**CAT. DR. D. ANTONIO MEDINA RIVILLA**

**MADRID, 1997**

# INDICE GENERAL

	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN	8
<b>Primera Parte: FORMALIZACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL</b>	
CAPITULO I.- EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN NUESTRO PAÍS.....	20
<i>1.- La evolución de los estudios sociales a partir de la Ley General de Educación de 1.970.....</i>	21
<i>1.1. El predominio del enfoque tecnológico....</i>	21
<i>1.2. La revisión de los estudios sociales a instancias de las nuevas teorías psicológicas y didácticas.....</i>	27
<i>1.2.1. El nuevo enfoque disciplinar de los estudios sociales.....</i>	36
<i>1.2.2. El nuevo enfoque psicológico.....</i>	42
<i>1.2.3. La cuestión didáctica.....</i>	45
<i>1.3 Reforma educativa y cambio curricular de los estudios sociales.....</i>	52
<i>2. Necesidad de una Teoría de la Enseñanza del conocimiento social.....</i>	55
<i>3. Limitaciones que plantea su elaboración.....</i>	68
<i>4. Oportunidad de su elaboración.....</i>	73
<i>5. Bibliografía consultada.....</i>	76
CAPITULO II.- EL CURRÍCULUM DE ESTUDIOS SOCIALES: ESTUDIO COMPARADO.....	82
<i>1. Análisis de algunas de las propuestas curriculares del conocimiento social más representativas.....</i>	84

1.1. El Proyecto “Man: A Course of Study” de Bruner.....	88
1.2. El proyecto “Humanities Core Curriculum” para la enseñanza australiana.....	93
1.3. El “Humanities Curriculum Project” de Stenhouse.....	96
1.4. El proyecto “History 13-16” del Schools Council.....	101
1.5. El proyecto “La conquista del medio por el niño” de Hannoun.....	108
1.6. La propuesta curricular del Consejo Italiano para la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	118
1.7. La propuesta del M.E.C. español para la enseñanza del conocimiento social.....	122
1.7.1. La propuesta del MEC para la etapa de Educación Primaria.....	132
1.7.2. La propuesta del MEC para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	139
1.8 La propuesta curricular de la Generalitat de Cataluña.....	148
1.9 La propuesta curricular de la Xunta de Galicia.....	153
1.10 La propuesta curricular de la Comunidad Autónoma Vasca.....	156
1.11 La propuesta curricular de la Junta de Andalucía.....	160
2. Estudio comparado de las propuestas curriculares anteriores.....	164
3. Bibliografía consultada.....	179

CAPITULO III.- NUESTRA PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN SU ELABORACIÓN.....	181
--	-----



<b>1. Proceso seguido en la elaboración del modelo didáctico.....</b>	<b>183</b>
<b>2. Plataforma de pensamiento en la que enmarcamos nuestra propuesta de modelo didáctico.....</b>	<b>186</b>
<b>3. Supuestos teóricos que fundamentan la elaboración del modelo didáctico.....</b>	<b>208</b>
<b>3.1. Supuestos sociológicos.....</b>	<b>211</b>
3.1.1. Características que definen la sociedad actual.....	212
3.1.2. Las implicaciones de la sociedad actual sobre la educación.....	214
3.1.3. Necesidades de formación que plantea la sociedad actual.....	243
<b>3.2. Supuestos psicológicos.....</b>	<b>246</b>
3.2.1. Nuestra opción por las teorías cognitivistas del aprendizaje.....	246
3.2.2. Principios generales del aprendizaje que orientan el modelo didáctico.....	249
<b>3.3. Supuestos epistemológicos.....</b>	<b>277</b>
3.3.1 Delimitación del campo de estudio de las Ciencias Sociales.....	278
3.3.2 Análisis de las principales corrientes de pensamiento histórico y geográfico y su contribución a la construcción de un modelo didáctico del conocimiento social, desde una perspectiva crítica....	291
3.3.3. Aportación de las restantes ciencias sociales a la elaboración de un modelo curricular integrado.....	310
3.3.4. Implicaciones didácticas de los supuestos epistemológicos.....	322
<b>3.4. Supuestos didácticos.....</b>	<b>328</b>
3.4.1. El paradigma mediacional centrado en el profesor.....	331
3.4.2. El paradigma ecológico.....	339
<b>4. Bibliografía consultada.....</b>	<b>347</b>

**CAPÍTULO IV.- ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO..... 357**

<b>1. Características del modelo didáctico y elementos constitutivos.....</b>	<b>358</b>
<b>1.1. Fines y objetivos.....</b>	<b>362</b>
<b>1.2. Contenidos.....</b>	<b>369</b>
<b>1.3. Actividades.....</b>	<b>382</b>
<b>1.4. Medios.....</b>	<b>388</b>
<b>1.5. Métodos.....</b>	<b>394</b>
<b>1.6 Interacción comunicativa profesor/alumnos/entre sí.....</b>	<b>409</b>
<b>1.7. Evaluación.....</b>	<b>415</b>
<b>2. La unidad didáctica, en tanto que epítome y concreción del modelo didáctico adoptado.....</b>	<b>424</b>
<b>2.1. Justificación del diseño de instrucción que hemos adoptado.....</b>	<b>427</b>
<b>2.2. Diseño de la unidad didáctica.....</b>	<b>433</b>
<b>2.3. Descripción de la unidad didáctica.....</b>	<b>434</b>
<b>3. Bibliografía consultada.....</b>	<b>442</b>

**Segunda Parte: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

<b>CAPITULO V.- MODELO DE FORMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....</b>	<b>448</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>450</b>
<b>2. Finalidad y objetivos de la investigación.....</b>	<b>459</b>
<b>3. Metodología de investigación adoptada.....</b>	<b>461</b>
<b>4. La muestra: características.....</b>	<b>473</b>
<b>4.1. Elección de la muestra de la entrevista.....</b>	<b>479</b>
<b>4.2. Razones que justifican la elección de la muestra.....</b>	<b>481</b>
<b>5. Trabajo de campo.....</b>	<b>482</b>
<b>6. Técnicas de recogida de datos.....</b>	<b>484</b>
<b>6.1. El cuestionario.....</b>	<b>486</b>
<b>6.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario.....</b>	<b>489</b>

6.1.2. Elección de las preguntas del cuestionario: criterios.....	490
6.1.3. La ordenación de las preguntas.....	494
6.1.4. Categorías para el análisis de datos..	495
6.2 La entrevista.....	500
6.2.1. Proceso de elaboración de la entrevista.....	501
6.2.1. Categorías para el análisis de las entrevistas.....	504
7. Análisis, descripción e interpretación de los datos recogidos en el cuestionario.....	508
8. Análisis e interpretación de los datos de las entrevistas.....	560
9. Bibliografía consultada.....	633
 CONCLUSIONES FINALES.....	 639
1. Síntesis de la concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria.....	640
2. Respuestas a los interrogantes básicos de la investigación.....	660
 RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS.....	 673
1. Representatividad de la muestra.....	673
2. Sugerencias metodológicas.....	674
3. Recogida de datos.....	676
4. Aplicaciones didácticas.....	676
5. Bibliografía consultada.....	679
 <b>Tercera Parte: ANEXOS</b>	
<i>Anexo 1. Cuestionario sobre el modelo de enseñanza del conocimiento social en la etapa de Educación Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid.....</i>	 681

<i>Anexo 2. Guión de la entrevista inicial aplicada a los profesores.....</i>	708
<i>Anexo 3. Guión de la entrevista final.....</i>	711
<i>Anexo 4. Tablas de datos del cuestionario.....</i>	714
<i>Anexo 5. Informe-resumen de cada entrevista individual.....</i>	738

## INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo nace con un doble propósito: en primer lugar, establecer las bases teóricas para la elaboración de un modelo didáctico de las Ciencias Sociales que permita orientar la práctica de la enseñanza en este campo desde supuestos rigurosamente científicos; en segundo lugar, conocer el modelo didáctico utilizado por el profesor que imparte el área de estudios sociales en la etapa de Educación Secundaria y su proyección sobre su práctica educativa.

El conocimiento de la propuesta didáctica de estos profesores, nos va a permitir constatar las posibilidades de aplicación efectiva de un modelo didáctico como el que propugnamos que surge con la voluntad de transformar y mejorar la práctica de la enseñanza en esta área.

Con respecto al primero de los objetivos, nuestro propósito de elaborar un modelo didáctico que de coherencia y sentido a la intervención didáctica en el campo de las Ciencias Sociales encuentra su plena justificación en la ausencia de una Teoría de la enseñanza sobre esta área de conocimiento. Las teorías sobre la enseñanza, en general, se encuentran en un estado inicial de desarrollo, tan inicial que no existe una teoría completa y sistemática.

Esta situación de precariedad teórica se acentúa notablemente en el caso de las Ciencias Sociales por tratarse de un área de conocimiento de reciente aparición en el currículo de Educación Básica.

Salvo algunos intentos de elaboración de proyectos

curriculares relacionados con los saberes geográficos e históricos, la mayoría de los estudios emprendidos hasta la fecha en nuestro país tienen que ver con aspectos parciales de la enseñanza de estas disciplinas como pueden ser la capacidad de los escolares de los niveles básicos de la enseñanza para la adquisición comprensiva de los conceptos históricos y geográficos o las cuestiones didácticas relativas al *qué enseñar* y al *cómo enseñar*. Pero faltan planteamientos teóricos globales, con una rigurosa fundamentación científica y constatados a partir de una investigación sistemática. En este sentido, nuestra propuesta de modelo didáctico puede contribuir en alguna medida a llenar ese vacío teórico.

Sin embargo, es preciso reconocer que debido a una serie de factores tanto intrínsecos, como pueden ser la indefinición del marco disciplinar de los estudios sociales, como extrínsecos y, en este caso, relacionados con las condiciones institucionales en las que tiene lugar la enseñanza, cualquier modelo didáctico en esta etapa de nuestros conocimientos tiene que ser necesariamente tentativo y provisional.

Por otra parte, nuestra propuesta de modelo didáctico se circunscribe al nivel educativo de Educación Básica.

Esta expresión exige una aclaración por la ambigüedad y el carácter polisémico del término. Cuando hablamos de Educación Básica, nos referimos concretamente al periodo de educación fundamental u obligatoria. En nuestro actual sistema educativo, la expresión es identificable con los periodos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (6 - 16 años de edad).

Con respecto al segundo de los objetivos, que es el que da sentido a nuestro trabajo de investigación, tiene por objeto obtener evidencias acerca de la concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria y su formalización en un modelo didáctico.

Como objetivos derivados de aquél se destacan los siguientes:

- 1.- Conocer cuáles son los supuestos sociológicos, epistemológicos y psicológicos que fundamentan el modelo de enseñanza del conocimiento social adoptado por los profesores de Educación Secundaria y la estructura de dicho modelo didáctico.
2. Conocer cuáles son los objetivos generales asignados a la enseñanza del conocimiento social.
3. Conocer la selección, secuencia y organización del contenido didáctico.
4. Conocer el tipo de actividades que llevan a cabo los alumnos para el aprendizaje del conocimiento social y las estrategias metodológicas que presiden el trabajo del profesor.
5. Conocer los medios didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización dada al aula con el fin de facilitar el trabajo escolar.
6. Conocer la estructura social de participación que rigen los intercambios y el tipo de relaciones sociales que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí.
7. Conocer la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y las medidas de atención a la diversidad que adopta el profesor.

La información de los profesores a las cuestiones anteriores nos deberían permitir hallar respuesta a estos tres interrogantes básicos:

- a). ¿La concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria se fundamenta y orienta en base a un modelo didáctico integrado ?
- b). ¿En qué medida la aplicación de nuestra propuesta de modelo didáctico puede suponer una mejora sustantiva para la enseñanza del conocimiento social?
- c). ¿Que cambios efectivos habrían de darse en la organización del centro, departamento y aula para llevar a la práctica el programa de transformación y mejora de los estudios sociales que dicho modelo didáctico requiere?

Para el logro de este objetivo general, el modelo de investigación más apropiado es el *modelo cualitativo* por considerar que el estudio de la concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores es más susceptible a la descripción y análisis cualitativo que a la cuantificación.

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.

La perspectiva cualitativa -según Arnal, Del Rincón y Latorre (1994)- penetra en el mundo personal de los sujetos (como interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

La *muestra* está compuesta por un total de setenta y seis profesores que imparten el área de Ciencias Sociales en el primero y segundo ciclo de Educación Secundaria en centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid. La ubicación de estos centros en distintas zonas de Madrid

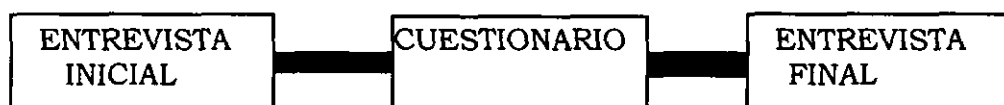


(centro y periferia) configuran contextos educativos muy diferentes entre sí tanto desde el punto de vista pedagógico como didáctico.

El tipo de muestreo que hemos adoptado es por conglomerados o grupos. Esta modalidad de muestreo se utiliza cuando los sujetos de la población de referencia constituyen grupos naturales o conglomerados (distrito, centro escolar, etc.). En este caso, la unidad muestral es el conglomerado (cluster) o grupo y no los individuos.

La extracción de la muestra ha tenido en cuenta la división territorial de la Dirección Provincial de Madrid, Orden de 13 de julio de 1989 (BOE núm. 168 de 15 de julio de 1989) de acuerdo con la cual se establecen cinco Subdirecciones Territoriales: Madrid-Centro, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste.

El *trabajo de investigación* tuvo una duración total de seis meses, de Enero a Junio de 1996, con tres etapas claramente diferenciadas que se corresponden con el formato dado a la obtención de los datos:



- a). Selección de la muestra para la aplicación de la entrevista inicial; información a los profesores participantes sobre las características del trabajo; negociación de las condiciones de aplicación relativas al tiempo y al espacio; transcripción de las cintas de audio, inferencia de categorías y codificación.
- b). Selección de la muestra para la aplicación del cuestionario; invitación a los profesores del seminario de Ciencias Sociales del centro elegido a participar en su elaboración a través de un coordinador; procesamiento de la información de acuerdo con las categorías de análisis previamente establecidas.

- c). Aplicación de la entrevista final, transcripción de las cintas y codificación de acuerdo con las categorías establecidas; elaboración del informe-resumen de cada una de las entrevistas individuales.

Tras de la entrevista final, se ha llevado a cabo el análisis cruzado de los datos obtenidos por medio del cuestionario y de la entrevista, la interpretación de los resultados y el establecimiento de las conclusiones finales.

El trabajo de investigación, propiamente dicho, se ha cerrado con la presentación de las conclusiones finales a los profesores participantes.

*La técnica de recogida de datos* utilizada ha sido la encuesta, en forma de cuestionario y de entrevista, lo que ha permitido combinar las estrategias cuantitativas y cualitativas en el análisis de los datos y contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas.

Los instrumentos de recogida de datos han sido creados ad hoc por el investigador, de acuerdo con los objetivos que orientan la investigación.

El tratamiento de los datos ha combinado el análisis estadístico y cualitativo de las respuestas, en el caso del cuestionario, con el específicamente cualitativo de las entrevistas ejemplificando con citas literales el discurso de los profesores con el fin de reunir una descripción rica, viva y contrastada que posibilitara, en una fase posterior, la interpretación de los comportamientos y pensamientos complejos y profundos de los participantes.

Para facilitar el análisis de los datos, tanto en el caso del cuestionario como de la entrevista, se han establecido una serie de categorías que desempeñan una función estructuradora.

Todo el trabajo anterior se refleja en este *informe* que se presenta estructurado en torno a tres partes principales:

La *primera parte* está dedicada a la formalización del modelo didáctico del conocimiento social y comprende los cuatro primeros capítulos.

En el *primer capítulo* se plantea la necesidad de elaborar una Teoría de la enseñanza del conocimiento social que sea capaz de organizar e integrar en un modelo didáctico las aportaciones parciales tanto disciplinares, como psicológicas y didácticas que se han dado en este ámbito de conocimiento durante las dos últimas décadas, más concretamente desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la entrada en vigor de la actual reforma educativa representada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

Los resultados de la experiencia y de la investigación sobre la enseñanza del conocimiento social, acumulados durante ese periodo de tiempo, están esperando que los organicemos de una forma sistemática, de donde se puedan deducir y formular principios que integren, para lograr una orientación teórica que sirva para la práctica y sugiera nuevos principios y aplicaciones.

Esta necesidad de elaboración de un modelo teórico de la enseñanza del conocimiento social nos ha llevado a reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones que presenta dicha tarea.

En cuanto a las posibilidades de formalización teórica pasan ineludiblemente por la superación de las insuficiencias del enfoque tecnológico y su sustitución por una teoría de la enseñanza genuinamente pedagógica, que partiendo de una concepción lo más integradora posible del objeto de la enseñanza y con el apoyo que le prestan las demás ciencias humanas (la Sociología, la Psicología, la propia teoría del conocimiento social, etc.) se integre en la práctica de la misma. Una teoría de la enseñanza, así concebida, aspira a comprender el fenómeno de la

enseñanza en toda su complejidad y no solo a guiar la práctica de la misma según criterios de eficacia.

En cuanto a las limitaciones para elaborar una teoría de la enseñanza del conocimiento social se han destacado tanto limitaciones de orden intrínseco, y, por tanto, inherentes al propio marco disciplinar y al estatus científico de las Ciencias Sociales, como una serie de factores y circunstancias externas tanto administrativas, como académicas o institucionales que han dificultado el desarrollo de la teoría curricular en este campo de estudios.

Este primer capítulo se completa con algunas consideraciones sobre la oportunidad de su elaboración en un momento en que desde la propia Administración educativa se plantea una reforma en profundidad del sistema educativo, en general, y de los estudios sociales, en particular.

En el *segundo capítulo*, tras del análisis descriptivo de una serie de proyectos curriculares del conocimiento social representativos del *área cultural anglosajona* ("Man: A Course of Study" de Bruner; "Humanities Core Curriculum" para la enseñanza australiana; "Humanities Curriculum Project" de Stenhouse; "History 13-16" del Schools Council inglés) y del *área cultural latina* ("La conquista del medio por el niño" de Hannoun; la propuesta curricular del Consejo Italiano de Educación y las propuestas del M.E.C. español y de las Comunidades Autónomas históricas) se ha procedido a un estudio comparado de las propuestas curriculares anteriores con el fin de inferir aquellos principios teóricos comunes que pueden servirnos de referencia para la elaboración de nuestra propuesta de modelo didáctico.

Tales principios comunes se han organizado en torno a las siguientes ideas-claves:

1. *Fundamentación teórica*
2. *Carácter del curriculum*
3. *Concepción del aprendizaje*

6. *Organización interna*
7. *Secuenciación*
8. *Metodología*

En el *tercer capítulo* se ha llevado a cabo una reflexión en profundidad sobre los supuestos teóricos que sirven de fundamento a nuestra propuesta de modelo didáctico para la enseñanza del conocimiento social (sociológico, psicológico, epistemológico y propiamente didáctico).

La aportación de los supuestos teóricos anteriores es esencial para comprender aspectos tan importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje como la influencia del modelo social vigente sobre la educación, la forma en que tiene lugar el proceso de aprendizaje del alumno, la naturaleza de la estructura disciplinar del conocimiento social con miras a su transmisión en la enseñanza o el papel mediador del profesor y del contexto del aula en dicho proceso de transmisión.

La plataforma de pensamiento en la que enmarcamos nuestra propuesta de modelo didáctico está formada por diferentes préstamos teóricos o perspectivas de gran afinidad y congruencia entre sí. Son éstas: la perspectiva socio-crítica, la perspectiva constructivista y la perspectiva ecológica.

Entre estos enfoques destaca la *teoría socio-crítica* por su potencialidad explicativa para fundamentar a partir de ella una teoría de la enseñanza del conocimiento social y por su capacidad para elaborar un modelo didáctico integrado.

En el *cuarto capítulo* se analiza la estructura del modelo didáctico y sus elementos constitutivos, destacando sus dimensiones más significativas y nuestra opción particular respecto de cada una de ellas.

El modelo didáctico está compuesto por siete elementos básicos (Objetivos, Contenidos, Actividades, Medios didácticos, Métodos, Interacción comunicativa y Evaluación) que conforman una estructura dinámica de gran cohesión e interdependencia entre ellos, buscando su

armonía y equilibrio recíprocos.

La interacción comunicativa profesor-alumnos-alumnos entre sí, constituye el elemento dinámico por excelencia de toda la estructura que acoge a la acción de la enseñanza misma.

Su ubicación en el centro garantiza su poder integrador respecto a los restantes componentes del modelo didáctico.

Nuestra propuesta de modelo didáctico, constituye el esquema teórico de referencia que vamos a utilizar para construir los instrumentos que nos permitan conocer, analizar, interpretar y comprender la concepción teórica y práctica de la enseñanza del profesor que imparte el área de Ciencias Sociales.

Sin ese marco de referencia teórico no es posible el análisis coherente, ordenado y riguroso de los procesos que tienen lugar en el aula.

La *segunda parte* se refiere al diseño del trabajo de investigación realizado y al análisis e interpretación de los resultados y comprende el quinto y último capítulo. En este segundo apartado se incluyen también las conclusiones y las recomendaciones para investigaciones futuras.

En el *quinto capítulo* hemos pretendido conocer el modelo de enseñanza adoptado por los profesores para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos del área de estudios sociales.

En el capítulo, tras de un epígrafe inicial dedicado a dar cuenta del estado actual de la investigación sobre los procesos de enseñanza, se destaca la finalidad nuclear de nuestro estudio y los objetivos derivados, se establece el modelo de investigación adoptado, se analizan las características de la muestra y se describen las técnicas de recogida de datos que se han utilizado. El capítulo se completa con el análisis, descripción e interpretación de los

datos del cuestionario y del discurso de los profesores recogidos por medio de las entrevistas.

La información directa aportada por los profesores sobre su modelo de formación nos permitirá predecir el grado de mejora sustantiva que puede representar nuestra propuesta de modelo didáctico a la hora de aplicarlo en el aula. La verificación de esta potencialidad formativa es una tarea que por las exigencias de tiempo que plantea habrá de ser necesariamente abordada en una investigación posterior.

Al finalizar cada capítulo se enumera la bibliografía consultada para su elaboración.

La *tercera parte* completa el informe final de la tesis y consta de los siguientes ANEXOS:

- Anexo nº 1.- Incluye el cuestionario sobre el modelo de enseñanza del conocimiento social en la etapa de Educación Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid.
- Anexo nº 2.- Contiene el guión de la entrevista inicial aplicada a los profesores.
- Anexo nº.3.- Contiene el guión de la entrevista final.
- Anexo nº. 4. Contiene las tablas de datos del cuestionario.
- Anexo nº.5. Incluye un informe-resumen de cada entrevista individual.

## **AGRADECIMIENTOS**

Antes de concluir quisiera manifestar mi profundo agradecimiento a los profesores del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid que han tenido la amabilidad de responder al cuestionario y, de un modo particular, a los que han participado en la entrevista con los que aún perduran relaciones personales y de trabajo.

A Enriqueta de LARA, profesora de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la UNED por la colaboración prestada en el tratamiento estadístico de los datos de la encuesta.

A mis compañeros en la tarea docente, profesores Guillermo DOMÍNGUEZ y Luis ARRANZ por sus acertadas observaciones sobre algunas cuestiones metodológicas y disciplinarias básicas relacionadas con el trabajo; y a Primitivo SÁNCHEZ por su mediación para entrar en contacto con algunos de los profesores que han participado en la entrevista.

A Francisco José A. COELHO, por la amabilidad con que ha copiado y corregido el informe final de la tesis.

Quiero destacar de un modo muy especial mi agradecimiento más sincero y reconocimiento personal al profesor Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA por su esforzada generosidad que se ha puesto de manifiesto en la dirección, apoyo y orientación prestados a lo largo de todo el trabajo y que le ha supuesto renunciar a muchas horas de su vida profesional y personal. Muchas gracias.



## **PRIMERA PARTE**

# **FORMALIZACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL**

## **CAPÍTULO I.-EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN NUESTRO PAÍS**

### **1. *La evolución de los estudios sociales a partir de la Ley General de Educación de 1970.***

#### **1.1. *El predominio del enfoque tecnológico.***

#### **1.2. *La revisión de los estudios sociales a instancias de las nuevas teorías psicológicas y didácticas.***

1.2.1. *El nuevo enfoque disciplinar de los estudios sociales*

1.2.2. *El nuevo enfoque psicológico.*

1.2.3. *La cuestión didáctica.*

#### **1.3. *Reforma educativa y cambio curricular de los estudios sociales.***

### **2. *Necesidad de una Teoría de la Enseñanza del conocimiento social.***

### **3. *Limitaciones que plantea su elaboración.***

### **4. *Oportunidad de su elaboración.***

### **5. *Bibliografía consultada***

## CAPÍTULO I.- EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN NUESTRO PAÍS

### **1.- *La evolución de los estudios sociales a partir de la Ley General de Educación de 1970.***

Para tener una visión lo mas completa posible de la situación actual de la enseñanza del conocimiento social, es indispensable conocer los discursos teóricos dominantes sobre el tema, que han ido apareciendo durante las dos últimas décadas, conscientes de que toda realidad educativa es el resultado de condicionamientos ideológicos pero, también, de cambios estructurales que son alentados desde las instancias político-administrativas.

Este intento de análisis histórico nos lleva a plantearnos cuales han sido las principales corrientes de pensamiento histórico-geográfico-social, psicológico y didáctico que mayores consecuencias han tenido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento social, la dinámica de los procesos de reforma de los currículos de educación básica, tanto primarios como secundarios, y, los proyectos curriculares que han surgido con un proposito renovador.

#### **1.1. *El predominio del enfoque tecnológico***

El punto de partida de nuestro análisis hemos de situarlo, inevitablemente, en el año 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación surgida ante la necesidad de adecuar la finalidad del sistema educativo a las nuevas exigencias que empezaba a plantear la sociedad española.

Como, entre otros autores, ha puesto de relieve Lerena (1980), los procesos de cambio económico y social que tuvieron lugar en España entre los años 50 y 70 generaron una serie de demandas a la práctica educativa escolar a las que el sistema tradicional no pudo responder,

tales como, una mayor movilidad social, vinculación con el aparato productivo, y, muy importante por los aspectos legitimadores que ello conlleva, un tratamiento técnico-científico de una práctica escolar a la que se consideraba ideológicamente neutra como consecuencia del planteamiento con el que se abordaba.

La propuesta de reforma curricular recogida en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 2 de diciembre de 1970 se inscribían claramente dentro del discurso que concebía la Didáctica como una teoría de la eficacia y de la maximización de los resultados de los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de los estudios sociales si bien primó, como en las restantes áreas curriculares, la opción por un modelo didáctico eficientista, caracterizado por su obsesión por la programación según las pautas marcadas por la *pedagogía por objetivos*, se produjeron, no obstante, algunos cambios en la concepción del marco conceptual de las Ciencias Sociales y en su metodología didáctica que en los años siguientes habrían de marcar de forma decisiva todas las propuestas progresistas para la renovación de la enseñanza histórica y geográfica.

Con respecto al marco conceptual de los estudios sociales, la innovación más importante estuvo determinada por el cambio de denominación apareciendo por vez primera el término *Ciencias Sociales*. Hasta entonces el conjunto de materias que componían la parcela de formación social estaba representada, a niveles primarios, por la Geografía, la Historia y la Educación Cívica.

La integración y ampliación de materias que suponía el término Ciencias Sociales era más adecuado para los alumnos de Educación Básica dada su percepción de la realidad social como un todo y no como objeto de estudio de disciplinas diferentes.

Este cambio de denominación, a pesar de que no se vió acompañado de un cambio generalizado en la práctica

educativa, actuó como un elemento catalizador del debate académico provocando la confrontación de ideas entre aquellos docentes que se oponían a que su disciplina (la Geografía y la Historia) perdiera protagonismo como consecuencia de su integración en el Área Social y los que defendían un enfoque interdisciplinar de los estudios sociales más de acuerdo con las necesidades e intereses específicos operantes en la vida del alumno.

A pesar de que esta confrontación entre “conservadores” y “progresistas” se saldó con el triunfo de los primeros, se produjeron, no obstante, una preocupación por ampliar el panorama de los estudios sociales dando entrada a nuevos contenidos didácticos procedentes de la Antropología, la Sociología y la Ciencia Política, como lo demuestra la incorporación en los programas de Ciencias Sociales para la segunda etapa de E.G.B. de aquél tiempo de bloques temáticos como el de “Civilizaciones y culturas actuales” o el estudio de las instituciones políticas del estado español.

Mayor transcendencia tuvo la posición de los grupos docentes que, por su insuficiencia, contestaron las reformas planteadas por la Ley General de Educación y las disposiciones que la desarrollaron, situandose en posiciones de “mayor renovación”. Este es el caso de una serie de colectivos como el de Rosa Sensat, Adara, Clarión, Garbí, Germanía, Akal, Senia, etc. que bajo el lema del cambio educativo, como parte esencial de la aspiración hacia la realización de modificaciones más amplias en el conjunto del sistema social, llevaron a cabo un trabajo de renovación considerable.

Sin embargo, los esfuerzos de renovación pedagógica de las Ciencias Sociales se centraron de forma casi exclusiva en la búsqueda de nuevos recursos didácticos que superasen los planteamientos de lo que se ha dado en llamar “la enseñanza tradicional”. Conscientes de que los viejos métodos de enseñanza, regidos por criterios factuales o narrativos, y, consistentes en la simple presentación del mayor número posible de datos y de hechos específicos

para su memorización por el alumno resultaban insuficientes para transmitir unos conocimientos sociales cada vez más complejos y vinculados con los problemas sociales, tales grupos se lanzaron voluntariosamente al diseño de nuevas técnicas que le permitiesen superar y compensar el vacío didáctico que se abría antes ellos.

Acuciados por la necesidad, estos colectivos suplían su escasa formación didáctica y psicopedagógica que el propio sistema educativo les había proporcionado con sus propias experiencias profesionales y una buena carga de intuición y voluntad. La consecuencia de ello fué la aparición de numerosas experiencias puntuales de renovación didáctica, muchas de las cuales nacían con voluntad de alternativa global para acabar convirtiéndose en recursos complementarios a la clase más tradicional, pero sin lograr sustituirla del todo.

Como muy bien han destacado Luis y Rozada (1989: 252) en su estudio sobre la renovación de la Geografía española de este periodo, el denominador común de estas propuestas progresistas fue la falta de una plataforma de pensamiento teórico desde la que orientar sus proyectos de cambio curricular quedando, por tanto, limitados a un simple cambio en la metodología didáctica inspirada en el activismo y apoyada casi exclusivamente en el mero voluntarismo del profesor. Esta falta de fundamentación teórica explica la prioridad otorgada por estos grupos al problema de *como enseñar* resuelto mediante un tipo de enseñanza que fuese más participativa e interesante para el alumno para lo cual se recurrió a una metodología activa.

Este planteamiento trajo como resultado -según los autores anteriores- *“el reduccionismo metodológico-herramientista y/o psicologista de la didáctica, relegando los aspectos teóricos del modelo educacional en el que se insertaban y dejando de lado cuestiones tan importantes como las referidas al tipo de vinculación existente entre los objetivos, los contenidos y las condiciones metódicas e institucionales dentro de las cuales se desarrollan los*

*procesos de aprendizaje”.*

Desde el ámbito de la enseñanza de la Historia, la eficacia de estos intentos de renovación didáctica ha sido, asimismo, puesta en tela de juicio por diferentes autores.

Rodríguez Frutos (1989) argumenta que el abuso de medios, técnicas y métodos carentes de cualquier investigación que caracterizó la enseñanza de la Historia durante la década de los 70, produjo un herramientismo que llevó a la desorientación de los profesores y alumnos los cuáles se vieron obligados a retornar a las formas y procedimientos tradicionales de enseñanza con la consiguiente frustración. La importancia concedida a la metodología en detrimento de los contenidos llegó a desvirtuar el conocimiento histórico hasta el punto de hacerlo irreconocible y llevó la enseñanza de la Historia local hasta lo grotesco.

Prats (1989) destaca como en la mayor parte de los casos esas experiencias innovadoras no fueron acompañadas de un diseño didáctico adecuado que les diera coherencia interna y donde el ejercicio empírico estuviera orientado por unos objetivos claros y sometidos a mecanismos de control y de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación de los profesores más progresistas, interesados en abandonar el discurso tradicional de la enseñanza de la historia inspirado en la función ideológica y urgidos por hallar respuesta a problemas prácticos inmediatos como el fracaso escolar y la falta de motivación del alumnado por esta disciplina, explica que el interés de estos profesores se orientara de forma inmediata hacia las habilidades, procedimientos, técnicas y recursos, más que hacia las propuestas integrales de enseñanza donde éstos encontrarían su justificación teórica y práctica.

Las consecuencias de esta forma de actuación supuso, como muy bien ha señalado Zaragoza (1989) el mantenimiento del mismo modelo de historia en el aula que

las versiones más tradicionales. Y es que a pesar de las buenas intenciones de estos profesores, la estructura interna de muchas de las propuestas curriculares que se elaboraron siguieron centrándose en la historia-discurso, ofreciendo a la consideración del alumno tan solo ejemplos seleccionados para convencerle por el tema de estudio.

La reacción al materialismo didáctico de vía estrecha que había caracterizado la enseñanza tradicional de los estudios sociales trajo consigo un formalismo didáctico caracterizado por la obsesión metodológica y el activismo con un claro desprecio por los contenidos didácticos y que llevó a Gimeno Sacristán a calificar de “pedagogía vacía” a las experiencias pedagógicas practicadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Por otra parte, la ausencia de una plataforma de pensamiento desde la que abordar el conocimiento social se tradujo en la multiplicación de experiencias particulares que tenían que ver poco con la investigación y difícilmente comunicables ya que respondían a interpretaciones individuales y empíricas de cada profesor.

Surgieron así multitud de trabajos con los que se enriquecieron profesionalmente los profesores que los realizaron, pero el resto del profesorado de espíritu contrario a cualquier renovación educativa siguió aferrado a sus hábitos y métodos de trabajo mantenidos invariablemente durante años.

Sin embargo, estos esfuerzos no fueron baldíos. Gracias a ellos no solo se fué gestando una línea de pensamiento a favor de la reforma educativa y que utilizó como plataforma de difusión de las nuevas inquietudes los cursos de verano para profesores bajo el patrocinio de “L’escola de estiu” de Rosa Sensat, de Acción Educativa y del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular de inspiración freinetiana sino que muchas de las personas que intervinieron en aquellos tanteos fueron situando el problema didáctico en relación con los otros componentes de la actividad escolar. Así comenzaron a surgir los



primeros currícula alternativos al programa oficial, que si bien seguían careciendo de un apoyo teórico global a sus planteamientos, serían un paso decisivo en la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país.

### ***1.2. La revisión de los estudios sociales a instancias de las nuevas teorías psicológicas y didácticas.***

Al comienzo de la década de los 80 y ante la necesidad de responder al nuevo ordenamiento jurídico del estado español nacido de la Constitución Española de 1978, se llevó a cabo un nuevo proyecto de reforma curricular que quedó plasmada en los Programas Renovados de 1982.

En este proyecto de reforma se tuvieron en cuenta junto a la nueva configuración del Estado español, que permitía a determinadas Comunidades Autónomas tomar decisiones en materia educativa con independencia de la Administración Central, las críticas constantes a la Ley General de Educación y que tenían su origen en la desconexión existente entre las demandas de la sociedad - especialmente de su aparato productivo- y la escasa respuesta del sistema educativo a este respecto. No obstante, los Programas Renovados no supusieron ningún cambio en el sistema educativo español que hiciese inviable la Ley General de Educación de 1970 sino un mero cambio de estructuración de la Educación General Básica en tres ciclos educativos.

En la nueva propuesta curricular se acentúa la perspectiva tecno-pragmática y eficientista de las Orientaciones Pedagógicas de 1970 como lo demuestra el planteamiento dado a los Programas Renovados “a prueba de profesores” que dejan a los teóricos y técnicos de la Administración la decisión del diseño del curriculum y reduce el papel de los docentes al de meros consumidores. La concepción mecanicista del aprendizaje quedaba garantizada mediante la gran importancia concedida a los objetivos operativos directamente observables y por tanto más fáciles de evaluar.

El encorsetamiento y rigidez propio del paradigma tecnológico, que servía de fundamento teórico a los nuevos programas, produjo además grandes contradicciones entre la declaración de los principios educativos que inspiraban el proyecto y que hacían pensar en una concepción formalista de la enseñanza, y, la concreción dada a los contenidos didácticos donde resultaba evidente su apuesta por el materialismo didáctico.

En cuanto a la estructura y organización del curriculum se produjeron algunas innovaciones importantes en el ciclo inicial (6-8 años) y el ciclo medio (9-11 años) donde se recogieron las demandas de los movimientos de renovación pedagógica en el sentido de una mayor acomodación al entorno inmediato y a los intereses personales del alumno, pero en el ciclo superior (11-14 años) siguieron predominando los planteamientos netamente disciplinares y científicos.

A instancias de los nuevos programas, en el área de Ciencias Sociales se produjeron una serie de propuestas didácticas cuyos aspectos más innovadores fueron los siguientes:

- \* La referencia a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget como punto de partida para la elaboración de los programas escolares y su estructuración en ciclos educativos.
- \* La actualización de los contenidos desde el punto de vista del cambio social que supone la existencia de una Constitución democrática.
- \* La importancia concedida al estudio del entorno sociocultural inmediato: la localidad, la comarca y la región como punto de referencia en la adquisición de la metodología, técnicas y hábitos de trabajo básicos en las Ciencias Sociales.
- \* La posibilidad de establecer un tipo de

secuencia cíclica o en espiral de los contenidos que tenía su justificación y sentido en la expansión progresiva del horizonte espacial y que el estudio del entorno aseguraba.

- \* La posibilidad, asimismo, de hacer un planteamiento globalizador de los contenidos en torno a las experiencias sociales más inmediatas del alumno y utilizando el estudio del medio como elemento integrador de los aspectos físicos, sociales, económicos, políticos e históricos.

La aparición de los Programas Renovados supuso un nuevo impulso para la didáctica de las Ciencias Sociales como lo atestiguan las numerosas propuestas de programación alternativa que surgieron durante la década de los 80, así como los numerosos Encuentros, Congresos, Jornadas de estudios y Simposios que se organizaron para el debate de teorías y principios y el análisis de experiencias en este campo.

Un buen exponente de esa preocupación por llevar a cabo una propuesta curricular más articulada y basada en supuestos teóricos, tanto psicológicos como epistemológicos, lo constituye la aparición de numerosos trabajos de planificación de la enseñanza del conocimiento social realizados por diferentes colectivos -el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (I.E.P.S.), el grupo "Rosa Sensat" y el "Grupo 13-16"- entre los más destacados.

El I.E.P.S. elabora un *programa integrado* basado en la interacción naturaleza-sociedad para los ciclos Inicial y Medio a partir del *entorno*.

El proyecto en palabras de sus autores -Llopis, Usabiaga y del Valle- (1982: 9) pretende cumplir con el propósito de *"proporcionar la base de una nueva educación en la que se tenga en cuenta los intereses vitales de los alumnos, sensibilizándoles ante los problemas no solo de su localidad, sino también del planeta; para que tomen*

*conciencia de las múltiples cuestiones que se plantean y la pluralidad de soluciones alternativas que se pueden adoptar, comprendan mejor las situaciones del mundo y sean conscientes de la responsabilidad personal y colectiva en la solución de los problemas”.*

Para cumplir con un proyecto tan ambicioso, los autores llevan a cabo un análisis de los campos de las Ciencias Sociales y Naturales con el fin de destacar los conceptos y métodos compartidos por ambas áreas de conocimiento a partir de los cuales poder articular una propuesta de carácter interdisciplinar.

El modelo de programación del I.E.P.S. tuvo el mérito indudable de ofrecer al profesorado -merced a su órgano de difusión la editorial Narcea- un proyecto de ciencia integrada en torno a la educación ambiental y cuyos rasgos más distintivos eran:

- \* Los fenómenos reales, naturales y sociales, como fuente de conocimiento.
- \* Una labor de investigación, de indagación, por parte del alumno, orientado y guiado por el profesor, en su entorno concreto, sin tener que saber necesariamente si lo que hace en cada momento es geografía, biología, historia o urbanismo.
- \* Una toma de conciencia por parte del alumno del medio y de sus problemas que le lleven a interesarse, conocer e informarse con precisión acerca de estos problemas y de sus posibles consecuencias futuras.
- \* Una actitud de implicación y de compromiso que le impulse a participar de algún tipo de actividad constructiva para mejorar la calidad del medio ambiente.

El grupo “Rosa Sensat” (1981), que tan decisivo papel había jugado en la década anterior en la creación de una

conciencia crítica y de compromiso ideológico entre los profesores para la reforma de la educación del país a través de las Escuelas de Verano, adoptó desde el momento mismo de la aparición de los Programas Renovados, una actitud de análisis, valoración y crítica que dió como resultado una propuesta de programación alternativa para el ciclo medio de E.G.B. la cual fue presentada en las "Jornadas para el estudio de los programas renovados de la EGB", organizadas por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid y celebradas en mayo de 1981.

El colectivo de profesores integrados en esta agrupación presentó un programa que fue aceptado unánimemente por todos los participantes de las jornadas y cuyas conclusiones más importantes fueron las siguientes:

- \* Desde el punto de vista de la programación se propone el estudio de la localidad en tercer curso de EGB, el estudio de la comarca en cuarto curso y el estudio de la región en quinto curso. Ello suponía retrasar el estudio de España hasta el ciclo superior.
- \* Desde el punto de vista de los objetivos generales asignados al área del conocimiento social se cuestiona el tipo de hombre y de sociedad que se pretende crear. No un individuo "instruido", pasivo y poco crítico como parece desprenderse de los programas oficiales, sino un hombre con conocimiento racional y crítico de la realidad social, y consciente de la posibilidad de transformarla.
- \* Asimismo, se subraya la incoherencia entre las declaraciones de principio de las Introducciones Generales, que sugieren una opción por los aspectos formales del aprendizaje y la programación en sí misma más preocupada por la acumulación del saber y se sugiere que las reformas se hagan adecuando las

programaciones a dichos principios.

- \* Frente a una concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales puramente factual y descriptiva se defiende una enseñanza basada en el análisis y en la reflexión sobre la realidad social más vinculada a la experiencia vital de los escolares.
- \* Como consecuencia de lo anterior, se insiste en la adquisición de las técnicas básicas de la materia, así como el desarrollo mental de los alumnos, de forma que primen las actividades de razonamiento, investigación y creatividad, etc... por encima de la simple acumulación de conocimientos.
- \* Los contenidos conceptuales del área se presentan de forma cíclica, lo cual significa que se van reiterando a lo largo de los distintos niveles educativos, siendo el espacio geográfico el que se amplía progresivamente: localidad, comarca, región, España y el mundo.

El "Grupo 13-16" de Barcelona inspirándose en el proyecto inglés del Schools Council "History 13-16" de 1976 elabora una experiencia didáctica para la asignatura de Historia que se presenta como una alternativa al cuestionario oficial de los estudios de Bachillerato.

Según Prats (1989), uno de los coautores de dicha experiencia, el proyecto está pensado desde la óptica de las capacidades y de las necesidades formativas de los alumnos cuyas edades se hayan comprendida entre los 13 y los 16 años.

En el terreno de las capacidades se parte del estadio de pensamiento operacional concreto, en que se encuentran los alumnos al inicio del ciclo de 13 años, entendido esto desde un punto de vista no rígido ni mecanicista, y, aceptando el desarrollo que se va produciendo en este periodo de edad hacia el pensamiento

lógico formal.

En cuanto a las necesidades formativas a las que la Historia planteada con el método "Historias 13-16" puede responder, se destacan las siguientes:

- \* Necesidad de entender el mundo en que viven.
- \* Necesidad de hallar su identidad personal ampliando su experiencia mediante el estudio de personas y situaciones en lugares y épocas diferentes a la suya.
- \* Necesidad de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos.
- \* Necesidad de pensar con un espíritu crítico y juzgar las situaciones humanas.

El proyecto consta de diferentes unidades didácticas que se agrupan en cinco grandes tipos:

- a). Un cursillo introductorio donde se ofrece una visión general del objeto de estudio de la Historia así como de sus métodos de investigación.
- b). Unidades de historia local que permiten al alumno la posibilidad de manejar restos y fuentes históricas de su entorno más inmediato.
- c). Unidades de estudio de una época en profundidad que permiten el estudio de una sociedad desde una perspectiva sincrónica y tratan de facilitar al alumno la comprensión de la interacción horizontal de distintos factores (económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos) que configuran los rasgos y la fisonomía concreta de tal sociedad.
- d). Unidades de estudio en desarrollo que

permiten reconocer los procesos de cambio a lo largo de un mayor o menor espacio temporal. A diferencia de las unidades anteriores, determinan una perspectiva diacrónica y posibilitan la comprensión de la interacción entre distintos factores.

- e). Unidades de estudio del mundo contemporáneo que permiten al alumno el estudio de los antecedentes inmediatos a nuestro presente.

Coincidiendo en el tiempo, con estos intentos de programación alternativa que son impulsados por los colectivos anteriores y cuyo propósito principal era mejorar las propuestas oficiales, en el panorama didáctico de nuestro país comienzan a producirse cambios de perspectiva importantes como consecuencia de la irrupción de nuevas corrientes de pensamiento psicológico y didáctico y cuyo denominador común es articular una propuesta de cambio curricular a los modelos didácticos basados en el paradigma conductual.

Tales corrientes de pensamiento son la humanista, la socio-crítica y la cognitiva. Sin embargo, es preciso aclarar, una vez más, que si bien las aportaciones teóricas anteriores sirvieron para animar el debate académico e impulsar algunas investigaciones fueron inoperante para cambiar las líneas de actuación de los profesores en las aulas, donde, salvo contadas excepciones, siguieron practicándose los formatos curriculares de base conductual.

La aparición de la corriente *humanista* del curriculum tiene lugar con la publicación de algunos escritos de Schwab (1983) y sobre todo con la traducción de la obra de Stenhouse (1984) "Investigación y desarrollo del curriculum" convertida desde el momento mismo de su aparición en uno de los principales referentes del cambio de paradigma didáctico.

La obra de Stenhouse con su crítica radical al modelo



de enseñanza por objetivos y su sustitución por un modelo curricular basado en el proceso en el que se potencia el papel mediador del profesor (moderador neutral) y el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la indagación y el debate de ideas entre iguales, supuso un cambio de perspectiva fundamental con respecto al modelo de enseñanza centrado en la transmisión/recepción de los contenidos conceptuales que se practicaba en las aulas.

No menos importante, sobre todo por las implicaciones didácticas que habría de tener en el área de Ciencias Sociales, es la aportación de la corriente *socio-crítica* dada a conocer a través de las versiones *crítica* de Tanner (1980) y Lawton (1983) *socio-crítica* de Kemmis (1988) del *reconstruccionismo social* de Eisner (1978) sin olvidar las aportaciones del ya citado Stenhouse (1984), Elliot (1990) y Mc' Donald (1983).

En este trabajo de divulgación y de estudio de esta corriente no podemos olvidar los trabajos de los españoles Gimeno y Pérez Gómez (1983).

El modelo sociocrítico presentaba como principal innovación la importancia concedida al contexto socio-cultural del centro y del aula y a la interacción didáctica y, sobre todo, el nuevo rol asignado al profesor que es concebido como un profesional reflexivo y crítico.

La corriente *cognitiva* en su versión más actualizada, Ausubel (1983), Novak (1985), Bruner (1988), o Vigotsky (1964), también hizo una decisiva aportación al redescubrimiento de los procesos de desarrollo y de aprendizaje del alumno y al conocimiento de los procesos de mediación didáctica del profesor, especialmente en lo referente al análisis del pensamiento de los profesores: Wittrock (1986), Eisner (1989), Yinger y Clark (1982), Shavelson y Borko (1979) o Shon (1987).

En España los autores más representativos de esta corriente son Coll (1983), Carretero (1985) y Delval (1987) que centran sus estudios sobre el proceso de aprendizaje

escolar y Marcelo (1987) y Villar Angulo (1986) que lo hacen sobre el análisis del pensamiento de los profesores y la toma de decisiones.

La aplicación de los supuestos teóricos anteriores al ámbito de las Ciencias Sociales impulsó los estudios de sistematización teórica y de investigación en torno a tres grandes cuestiones: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas.

#### *1.2.1. El nuevo enfoque disciplinar de los estudios sociales*

Desde el punto de vista *disciplinar*, frente al discurso oficial de tendencia marcadamente tecnológica que caracteriza este periodo y que en el ámbito de los estudios sociales se traduce en una concepción “descriptiva, factual y memorística” del conocimiento histórico y geográfico, asistimos a la consolidación de la tendencia explicativa e interpretativa en la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

El cambio de orientación que se produce en el discurso histórico puede ilustrarnos acerca del fenómeno que comentamos.

Durante la década de los años 70 y 80, la enseñanza de la Historia se centra de modo principal en la Historia Nacional y se articula en torno a la historia concebida como lección de vida y la importancia de la cronología como eje vertebrador del conocimiento histórico.

Calaf (1994) destaca como principales objetivos de la historia escolar durante este periodo, la adquisición de:

- a) Un sentimiento de sociabilidad en el seno de la comunidad.
- b) Un sentimiento patrio, derivado de la vivencia de ella y de la enseñanza del medio natal.

- c) Consciencia progresiva de pertenencia a una nación.
- d) Desarrollo del sentido patriótico.

Pero de forma simultánea, se produce el avance en nuestro país de la concepción historiográfica de la *escuela francesa de los Annales* y cuya aportación más importante es su concepto de *historia total* que propicia una interpretación interdisciplinar de la historia al considerar la importancia de la interrelación de los factores geográficos, económicos, sociales y políticos en la configuración de la vida humana y en la creación de la mentalidad colectiva de los pueblos.

La incorporación posterior de otras hipótesis de análisis, tales como, el *estructuralismo* y la *teoría de sistemas* han ido configurando un enfoque que no solo dista progresivamente de la enseñanza tradicional de la historia, sino que busca activamente la superación de aquellos viejos esquemas.

En afirmación de Monclus (1992: 17) “ *la Historia buscará superar la factualidad descriptiva para situarse en una dinámica de interdisciplinariedad entre diferentes perspectivas que inciden, condicionan, y constituyen los procesos históricos en cuanto tales. Frente a la pasividad didáctico-temática el “leit-motiv” de los diferentes enfoques de renovación de la enseñanza de la historia va a ser la búsqueda de una posición crítica frente a los procesos históricos, frente a su transmisión en la enseñanza y en su mismo reflejo en la conducta del alumno*”.

Como consecuencia de las aportaciones anteriores y del cambio de enfoque que las acompañan se van definiendo y precisando los diferentes aspectos de la problemática actual de la historia y de su didáctica y que en síntesis, según Marbeau (1989), son los siguientes: la concepción de la Historia en cuanto historia-problema, el enfoque de la historia conceptualizadora, el concepto de temporalidad múltiple, la conciencia del relativismo del

saber histórico, su relación dinámica con el presente o la autocrítica que debe haber implícitamente en la crítica histórica.

Paralelamente a los cambios e innovaciones que se producen en el ámbito histórico, la Geografía experimenta un cambio de orientación que lleva a abandonar la “Geografía de los primados” -en expresión de Chiesa (1987)- basada en la memorización de los ríos más largos, las montañas más altas o las ciudades más populosas, y que tiene, en definitiva, su legitimación didáctica en una ciencia decimonónica, clasificatoria y descriptiva, y a tomar partido por una Geografía más comprometida con los problemas que afectan al mundo actual.

En este cambio de orientación tuvo, una vez más, un papel determinante la aportación de la escuela francesa, en especial los escritos de George, Gourou, Lacoste y sobre todo de H. Fevre, quien en su obra “La tierra y la evolución humana” estableció las bases de una geografía dispuesta a analizar la interacción dinámica del hombre con su medio.

Según Fevre (1970) *“Lo que la Geografía estudia, lo que nos hace conocer es el ambiente en que se desenvuelve la vida humana. Ante todo, nos lo describe, luego lo analiza, y finalmente intenta explicarlo con una atención permanentemente puesta en las repercusiones y en las interferencias. La Geografía asume al hombre ... en cuanto que actúa sobre el ambiente, deja su señal en él y lo modifica adaptándose a él”*.

La influencia de la escuela geográfica francesa trascendió el ámbito de las aulas universitarias españolas -donde primeramente encontró su contexto de análisis y valoración- para encontrar su lugar privilegiado de aplicación en los niveles básicos de la enseñanza, a través de las nuevas promociones de licenciados que se incorporaron a las aulas y a través de la labor divulgadora de los libros de texto.

El efecto más inmediato de las nuevas ideas, fue la

nueva orientación dada a la Geografía física en los manuales escolares y la incorporación de los contenidos propios de la Geografía Regional y sobre todo local.

Con respecto a la Geografía Física, los geógrafos se preocuparon de relacionar el estudio de los sistemas y procesos naturales con la geografía humana. La moderna Geografía Física es definida como el estudio por geógrafos de los sistemas que soportan la vida natural de los que la humanidad depende. Estos sistemas incluyen la atmósfera, los océanos, los suelos, las formas de vida de la corteza terrestre y la misma tierra, que no es inerte sino que se mantiene en un estado de cambio continuo.

Desde el momento en que los geógrafos físicos comenzaron a concentrarse sobre los estudios de procesos se descubrió claramente que la interferencia del hombre con estos procesos, también tenía que ser estudiada (Gregory and Walling, 1979). En dichos estudios la geografía física y humana interactúan naturalmente.

Con respecto a la geografía regional y local se observa, a partir de los años 80, una tendencia a superar la crisis de la enseñanza tradicional a través de la importancia concedida a la enseñanza del medio local.

La preocupación por proporcionar a través de la geografía un conocimiento suficiente y contrastado de nuestro país y de las regiones que lo integran, se vio fortalecido por las demandas de la nueva organización territorial española, surgida de la Constitución de 1978, del conocimiento por los alumnos de las peculiaridades culturales, geográficas e históricas de la propia Comunidad Autónoma. Tales demandas han tenido como consecuencia necesaria la concesión de un lugar privilegiado en los planes de estudio a la geografía regional.

Lo mismo cabe decir de los estudios medioambientales que han permitido integrar en una propuesta interdisciplinar la geografía local con la historia y las ciencias naturales, en especial con la biología, y que

se sigue manteniendo en los primeros cursos de la enseñanza escolar.

Como afirman Capel, Luis y Urteaga (1987: 160) *“La clásica valoración que en la enseñanza geográfica se daba al estudio del medio local cobra así un nuevo significado. Este medio puede ser ahora concebido como el espacio de la actividad personal del alumno, a partir del cual comienza a elaborarse su visión del mundo. La necesidad de estudiar el espacio vivido por los estudiantes se justificaría de dos modos, por un lado, se piensa que con ello alejaría el peligro de crear un abismo entre las geografías privadas del alumno y la geografía “científica” enseñada en la escuela. Además, a través de esta vía, pueden integrarse más fácilmente la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva”*.

La geografía local ha visto legitimada su presencia en los niveles básicos de la enseñanza por su virtualidad de conectarse con los intereses del niño en relación con su entorno más inmediato, por la posibilidad de aplicación de principios geográficos al estudio de áreas restringidas donde el aspecto medioambiental juega un papel muy determinante y por la posibilidad de llevar a cabo trabajos de campo, mediante la realización de actividades que tienen como referente inmediato de observación y de experimentación la realidad más cercana del alumno.

En la última década la Geografía, como el resto de las Ciencias Sociales, ha experimentado profundas transformaciones teóricas a las cuales no han sido ajenos los cambios generales de la sociedad contemporánea, en general, y de la sociedad española, en particular.

Como certeramente han destacado Capel, Luis y Urteaga (1987:31) *“El descrédito de la planificación tecnocrática, que no ha logrado resolver realmente los graves problemas de las sociedades capitalistas, y que era incapaz de aminorar los desequilibrios espaciales y sociales a escala nacional e internacional, la polémica de los límites del crecimiento y el cuestionamiento de la ideología desarrollista,*

*la aparición de los problemas ecológicos y medioambientales y, finalmente, la crisis económica que se dejó sentir desde 1973, supusieron el fin de muchas ilusiones... En geografía todo ello coincidió con una crítica de la geografía cuantitativa y con la aparición de una serie de corrientes que se consideraron a sí mismas como radicales, en el sentido de propugnar un cambio profundo respecto a la geografía neopositivista que se situara en las antípodas de lo que había sido hasta hacia poco el paradigma de la racionalidad científica”.*

Estos cambios sociales plantearon la necesidad de adecuar la concepción científica y el curriculum de estudios geográficos a las nuevas demandas de la sociedad.

El resultado de esta adecuación ha sido la tendencia general a incorporar una reflexión sobre los problemas relevantes del mundo contemporáneo, como pueden ser los graves desequilibrios económicos entre países desarrollados y en subdesarrollo y la amenaza que supone para la paz mundial, los problemas medioambientales y el deterioro ecológico, especialmente en los países industrializados, y la preocupación por el mantenimiento y mejora de la calidad del medio ambiente, o la preocupación por el significado social de las decisiones espaciales, y su aporte al bienestar de la población.

El cambio de enfoque de los estudios históricos y geográficos y su orientación hacia los problemas que afectan al hombre de hoy, ha planteado la necesidad de incorporar al curriculum de estudios sociales otras disciplinas, tales como la Sociología, la Economía, la Ciencia Política, la Psicología Social o la Antropología, cuyos préstamos teóricos se consideran indispensables para comprender los problemas del presente y los aspectos sociales de la actualidad.

El problema principal que habría que afrontar sería el de analizar cual sería el sentido y alcance de esta incorporación para crear un nuevo marco conceptual y curricular definido en términos de interdisciplinariedad.

Como afirman Carretero, Pozo y Asensio (1989) la incorporación de contenidos relacionados con las distintas Ciencias Sociales no podrían plantearse en forma de saberes formalmente estructurados. Por el contrario, se trataría de introducir aquellos conceptos o áreas temáticas que le proporcionarán al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado.

### *1.2.2. El nuevo enfoque psicológico*

Desde el punto de vista psicológico resulta patente la preocupación por estudiar la problemática psicológica de las situaciones de aprendizaje relacionadas con el conocimiento social a partir de las adecuaciones de los presupuestos e investigaciones de la Psicología Cognitiva.

La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación. Esta idea básica es compartida desde posiciones tan diversas como la psicología genética piagetiana (Carretero, 1985; Gallagher y Reid, 1981) la psicología soviética (Vigotsky, 1964) o el procesamiento de información (Anderson, 1982; Riviere, 1980; 1986; Voss, 1984).

De todos estos enfoques teóricos sin duda el que más ha influido en la renovación pedagógica ha sido la psicología genética piagetiana. La insistencia piagetiana en la naturaleza activa de todo aprendizaje ha sido un importante apoyo teórico para el desarrollo de la llamada "enseñanza activa" que, al igual que sucede en otras áreas didácticas, ha llegado a constituirse aparentemente en unos pocos años en la única alternativa real a la enseñanza tradicional del conocimiento histórico-geográfico, en la búsqueda de los objetivos democráticos asignados a estas disciplinas.

Al amparo de esta corriente de pensamiento



psicológico se han emprendido en nuestro país importantes investigaciones sobre la capacidad de los escolares de los niveles básicos de la enseñanza para la adquisición comprensiva de los conceptos histórico-geográfico-sociales.

En el campo de las Ciencias Sociales, con especial referencia al nivel de Educación Primaria, contamos con los trabajos del equipo de Delval (Delval, 1981; Delval, 1987; Delval y Del Barrio, 1982; Delval, Del Barrio y Echeita, 1981; Echeita, Del Barrio, Martín, Moreno y Delval, 1984) sobre la adquisición de nociones socioeconómicas y sociopolíticas.

En el campo de la Geografía hay que destacar los trabajos de Gil y Piñeiro (1987) y Piñeiro y Gil (1984) que han estudiado fundamentalmente la utilización de conceptos geográficos. Ochaíta (1987) y Martín (1985) han estudiado la adquisición del dominio del espacio en los niños.

En el campo de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia, en particular, contamos con los trabajos de Pozo, Carretero y Asensio (1983), Pozo y Carretero (1984) y Pozo y Carretero (1989) acerca de la dificultad que tienen los alumnos de los niveles básicos de la enseñanza para conocer ciertos términos especializados de las ciencias sociales, para usar determinadas técnicas de elaboración de datos, para analizar la lógica de la especialización historiográfica y para aplicar modelos de conocimiento histórico-social.

Según estos autores, el pensamiento histórico, como el de cualquier otra ciencia, consta de dos componentes fundamentales:

- a) Un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión.
- b) Un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se

sitúe, ordenar y explicar los hechos de la Historia de forma que resulten comprensibles.

Parece por tanto que para razonar de un modo formal o abstracto en un área no basta con poseer unas destrezas de pensamiento, con ser estas necesarias, sino que se requiere también un conocimiento específico de esa área. Lo que diferenciaría radicalmente del pensamiento propio de las diversas disciplinas es precisamente el cuerpo de conceptos desarrollados en cada área para ordenar su ámbito explicativo.

Pues bien, de acuerdo con esas investigaciones, con anterioridad a los 16 años, y sin garantías en años posteriores, los alumnos tendrían serias dificultades para:

- a) Comprender muchos de los conceptos utilizados por la Historia, tales como parlamento, monarca, clase social, etc.
- b) Razonar lógicamente con más de cuatro variables.
- c) Plantear hipótesis y verificarlas.
- d) Emitir juicios valorativos sobre una determinada situación, tratando de conjugar puntos de vista contrapuestos.
- e) Utilizar adecuadamente las convenciones cronológicas utilizadas en la historia.

Pozo (1985) en su trabajo sobre el aprendizaje de la historia por los niños de los niveles básicos de la enseñanza establece que los problemas centrales que plantea la comprensión de la historia y que deberían centrar la preocupación del profesor son las convenciones cronológicas, las nociones de causación, y de motivación, los procesos de cambio, los conceptos básicos, y la relatividad en las interpretaciones históricas.

Sobre aspectos más puntuales del aprendizaje/enseñanza de la Historia figuran los trabajos de Domínguez (1986) sobre la capacidad de comprensión empática, de García Madruga (1986) sobre los mecanismos

de la comprensión y memoria lectora de textos por los alumnos, de Zaragoza (1989) sobre la capacidad del adolescente como investigador de la Historia y de Fernández y Corte (1987) sobre la utilización del aprendizaje ausubeliano.

En el campo del Arte disponemos de trabajos relevantes como el de Bayo (1987) sobre percepción visual y desarrollo cognitivo. Interesantes colaboraciones sobre temas más puntuales resultan las reflexiones de Moreno (1986) sobre la transmisión de actitudes sexistas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales o el trabajo de Corraliza (1987) sobre la percepción y significado del ambiente social.

### *1.2.3. La cuestión didáctica*

Desde el punto de vista didáctico, la nota más destacable de este periodo la constituye el intento de elaborar una propuesta curricular integral del conocimiento social capaz de superar el enfoque incompleto y fragmentario que desde el ámbito de la teoría -representado por los profesores de Universidad- y el de la práctica “a pie de aula” -representada por los profesores de enseñanza primaria y secundaria- se ha dado al problema de la enseñanza de los estudios sociales.

En el contexto universitario las cuestiones de orden epistemológico constituyen el principal tema de reflexión. Estas se centran en torno al protagonismo del saber histórico y geográfico perfilados desde la perspectiva que ofrecen los modelos historiográficos y geográficos y dando una especial importancia a los contenidos.

Entre los autores que plantean cual debe ser el papel de la enseñanza de la Historia en el momento actual, destacamos a Fontana y Valdeón.

Fontana (1988) manifiesta su honda preocupación por el tratamiento dado a la disciplina histórica en los niveles

no universitarios que van desde la disolución de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria a la pérdida de protagonismo que tradicionalmente tuvo esta asignatura en los estudios correspondientes al Bachillerato.

En su análisis sobre la utilización que con fines didácticos se ha hecho de esta disciplina destaca el uso social con una marcada función ideológica y el uso científico más centrado en los problemas relativos a la interpretación de los hechos históricos.

En un estudio posterior (Fontana, 1989) se pronuncia acerca de la necesidad de un debate entre los docentes que lleve a un acuerdo sobre el sentido y los contenidos de la Historia.

Como propuestas para dicho debate él plantea el valor predominante que en el estudio de la Historia tiene el conocimiento correcto de los contenidos históricos; la conveniencia de seleccionar aquellos contenidos más vinculados a los intereses de los jóvenes y la necesidad de deslindar cual ha de ser el peso relativo de los contenidos y cual ha de ser el de las habilidades.

Valdeón (1989) se sitúa en una línea de argumentación bastante similar a la manifestada por Fontana al analizar el lugar que en la enseñanza de la Historia deben ocupar el *que enseñar* y el *como enseñar*.

Para este autor en los niveles medios de la enseñanza debe primar el “enseñar historia” sobre el “enseñar a historiar”.

En relación con los contenidos históricos defiende que los contenidos tienen fundamento en sí y no solo hay que verlos como un mero instrumento para la adquisición de destrezas propias de las Ciencias Sociales; la conveniencia de enseñar historia desde las coordenadas de finales del siglo XX y la defensa de los rasgos específicos del conocimiento histórico frente a las presiones de otras

Ciencias Sociales. Entre tales rasgos específicos destaca: la importancia de los acontecimientos; la idea del cambio y la multiplicidad de sectores que participan de la explicación de lo histórico.

A diferencia de los profesores de Universidad, los profesores “a pie de aula” que llevan a cabo su tarea docente en los niveles de educación primaria y secundaria orientan sus preocupaciones hacia los problemas prácticos de la enseñanza, centrándose de modo principal en los procedimientos y recursos y por ciertos temas como el de la interdisciplinariedad o el de la objetividad/subjetividad.

Calaf (1994) ha llevado a cabo un estudio a partir de aquellas publicaciones pedagógicas como “Cuadernos de Pedagogía” e “Historia 16” que actúan como portavoces de las preocupaciones comunes de los prácticos de la enseñanza del conocimiento social y ha puesto de manifiesto el protagonismo que en tales trabajos adquieren las habilidades, procedimientos, técnicas y recursos. El profesorado intenta encontrar a través de estos medios las soluciones al problema que plantean las clases de historia: el fracaso escolar y el desinterés del alumnado cuando se plantea la enseñanza/aprendizaje de la historia en base al libro de texto.

Para esta autora *“la interdisciplinariedad es más una cuestión formal que de fondo”* y su objeto es articular en una propuesta globalizada aportaciones provenientes de diferentes profesores y disciplinas tales como la literatura, la historia o la historia del arte en un intento por ofrecer al alumno un contexto comprensivo del proceso histórico objeto de estudio. Por ejemplo, la Revolución Francesa, el Renacimiento o el compromiso de la historia ante el V Centenario del descubrimiento de América.

El objeto de la antinómia objetividad/subjetividad propia del conocimiento histórico es hacer releer a los alumnos críticamente la historia a fin de mostrarles los estereotipos, la consciencia crítica, las dificultades de cambiar los valores o las ideas contradictorias... para lo

cual se contraponen diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.

La historia personal/historia local es otro de los temas que tratan muchas de las experiencias realizadas por los profesores, sobre todo en el nivel de educación primaria. Mediante diferentes ejemplos relacionados con la “historia familiar”, la “historia personal” y la “historia local” se pretende la construcción del conocimiento histórico bajo la adquisición de forma vivencial de conceptos.

En relación con las estrategias y técnicas de enseñanza el sentir unánime de los profesores es la necesidad de encontrar “soluciones prácticas e inmediatas a la enseñanza de la historia” como un medio que permita mejorar sus clases elevando el grado de motivación de los escolares. Para ello recurren a técnicas como la simulación, la imagen en sus diferentes versiones (fotografía, cine, vídeo, TV), la prensa, los mapas, el comentario de texto y más recientemente el ordenador.

De una lectura atenta de estos trabajos se deduce una desvalorización del tema de los contenidos por parte del profesor de “a pie de aula”, encaminándose todos sus esfuerzos hacia la búsqueda de soluciones respecto al *como enseñar*.

Torres (1991: 139) ha puesto de manifiesto los diferentes discursos que practican el colectivo de profesores vinculados a la Universidad *“Obsesionados por la reflexión teórica, por elaborar y perfeccionar teorías bastante divorciadas de la realidad”* y el discurso de los prácticos de la enseñanza para los cuales *“desde la práctica estos marcos teóricos resultan incomprensibles (...) generan un claro rechazo por la reflexión más teórica lo que lleva a caer en una dinámica de la práctica por la práctica.*

Para Calaf (1994: 82) *“solo encontraremos el puente entre el discurso del profesorado “a pie de aula” con el de la Universidad con los argumentos que emiten los profesores de Didáctica de la Historia”.* Afirmación que nosotros

hariamos extensiva a los profesores de Ciencias Sociales.

Para conocer las grandes cuestiones que desde este campo de conocimiento debemos considerar, nada mejor que analizar e interpretar las diferentes propuestas que los didáctas de los estudios sociales han formulado a través de sus escritos o encuentros profesionales en los últimos años.

En el V Symposium organizado por el M.E.C. bajo el título general de “La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado” y celebrado en Madrid en mayo de 1984, se establecen las bases de lo que habría de ser el discurso didáctico del conocimiento social de los años posteriores.

En dicho Symposium se lleva a cabo una profundización en el concepto de las Ciencias Sociales y su proyección didáctica en torno a tres puntos principales de reflexión:

- a) Cómo se entienden hoy las Ciencias Sociales y cuáles son las relaciones conceptuales y metodológicas entre las diversas disciplinas que las integran.
- b) Bajo qué puntos de vista puede abordarse una verdadera integración de las Ciencias Sociales con los conocimientos teóricos actuales.
- c) En qué medida esa pretendida integración es válida para satisfacer las expectativas psicológicas de los alumnos, las expectativas lógicas de cada materia y los requerimientos educativos de la sociedad.

Desde planteamientos más estrictamente disciplinares se abordan, asimismo, el papel de las Didácticas de la Geografía y de la Historia como un cuerpo de conocimientos teóricos para resolver problemas que la

práctica nos plantea.

Jesús Domínguez (1989) intenta dar respuesta a tres cuestiones fundamentales relacionadas con el curriculum de estudios históricos para el periodo 11-16 años:

- ¿Para qué enseñar Historia? Es decir, cuales serían las metas educativas que pueden justificar la presencia de esta materia en el currículum 11-16 años y que deben orientar consecuentemente su enseñanza.

- ¿Qué enseñar de la Historia? Es decir, que exigencias e implicaciones para su enseñanza se derivarían de la propia naturaleza del conocimiento histórico.

- ¿A quienes nos proponemos enseñar Historia? Es decir, cuáles serían las implicaciones y orientaciones para la enseñanza de la Historia que parecen seguirse de las investigaciones psicopedagógicas llevadas a cabo con alumnos adolescentes.

Horacio Capel y Luis Urteaga (1989) analizan los núcleos conceptuales y los objetivos terminales de aprendizaje que la Geografía debería contribuir a desarrollar dentro de un curriculum de Ciencias Sociales para las etapas de educación primaria y secundaria.

Raimundo Cuesta (1987) hace un repaso de las líneas de tendencia que la enseñanza de la Historia ha manifestado en España en los últimos veinte años, no sin antes mencionar con buen criterio “la necesidad de recuperar la memoria histórica” sobre la propia enseñanza de la disciplina en nuestro país.

Cuesta agrupa esas líneas de tendencia, referidas a la innovación de la enseñanza histórica en cuatro aspectos principales:

a) Crítica y reformulación de los diseños cronológicos.



- b) La revalorización del estudio del entorno.
- c) El declive del manual, el auge del comentario de textos y el método de las fuentes.
- d) El método científico y el aprendizaje por descubrimiento.

Este autor es consciente, sin embargo, del predominio existente todavía en las aulas de una enseñanza tradicional de la Historia y destaca como *“la incomunicación, en un doble sentido, entre Ciencias de la Educación y la enseñanza de la Historia, aparece como uno de los obstáculos más importantes que han impedido la construcción de una Didáctica de la Historia con características propias”*.

Mayor interés, por su planteamiento global, presenta la propuesta de Batllori y Pages (1988) donde se plantea la necesidad de abordar la programación en la enseñanza del conocimiento social a partir de las ciencias fundamentantes del conocimiento didáctico: la Sociología, la estructura epistemológica de las Ciencias Sociales, la Psicología y la Pedagogía. Aspectos importantes que se destacan en este trabajo son los relativos a:

- \* Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales.
- \* Las disciplinas sociales en la enseñanza: conceptos, objetivos y modelos.
- \* El aprendizaje en Ciencias Sociales.
- \* La organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

No obstante la trascendencia de las aportaciones anteriores, se echa en falta en el campo de estudio de las Ciencias Sociales un trabajo de sistematización teórica capaz de estructurar un modelo didáctico del conocimiento social semejante al llevado a cabo por otros autores en el ámbito de la Didáctica General, como es el caso de Gimeno (1985) en su *“Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo”*, donde presenta un esquema estructurado en

tres niveles de conceptualización: nivel teórico, niveles de diseño o instrucción y nivel de acción, el de Benedito (1987) quien, siguiendo la línea de Gimeno, plantea una teoría de la enseñanza partiendo de presupuestos curriculares o el de Zabalza (1987) quien en ese mismo año publica su “Diseño y desarrollo curricular” en el que supera las antiguas programaciones con una visión curricular de la actividad docente y ofrece una orientación estratégica del currículo (diseño y desarrollo) en la que se integra teoría y práctica.

### ***1.3. Reforma educativa y cambio curricular de los estudios sociales.***

La promulgación en el año 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) crea un nuevo marco institucional que favorece la innovación de la enseñanza del conocimiento social y la aparición de propuestas curriculares más integradoras.

En efecto, la publicación en ese mismo año de los Diseños Curriculares Base de Educación Primaria y Secundaria marca un cambio fundamental en el enfoque de la teoría y de la práctica de la enseñanza, en general, y, de las Ciencias Sociales, en particular, merced a la influencia que en tales propuestas ejercen las corrientes de pensamiento contextual y cognitiva y que le sirven de base.

El DCB se presenta como una propuesta curricular integral en la que se hacen explícitas las fuentes del curriculum o bases teóricas que le sirven de fundamento: la psicológica, la sociológica, la epistemológica y la pedagógica, lo que supone un avance importante respecto a otros planes de estudios anteriores.

Entre las manifestaciones, recogidas en el documento ministerial, destacan la opción por una concepción constructivista y significativa del aprendizaje escolar y de la intervención educativa, el grado de amplitud y

generalidad dado a la propuesta curricular que permite su adaptación a las peculiaridades de cada contexto escolar y a las características de cada grupo de alumnos, y, el nuevo rol que se confiere al profesor, concebido como un profesional que construye su conocimiento y que verifica la validez de sus planteamientos teóricos a partir de la reflexión sobre su propia práctica educativa.

La aplicación de los supuestos anteriores al área de Ciencias Sociales tiene consecuencias importantes sobre el nuevo enfoque didáctico dado a esta área de conocimiento, sobre todo en el nivel de Educación Secundaria.

En el nivel de Educación Primaria se consolida la tendencia globalizadora en la organización del curriculum mediante la interrelación del conocimiento natural y social a través de la Educación Ambiental.

En el nivel de Educación Secundaria Obligatoria el curriculum de Ciencias Sociales es abordado desde una perspectiva interdisciplinar y disciplinar.

Se conciben las Ciencias Sociales como un área compuesta por contenidos de distintas disciplinas: Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Economía, Ciencia Política, Psicología e Historia del Arte. Dentro del área, la Geografía y la Historia son las dos disciplinas en torno a las que se vertebran los contenidos de las demás ciencias sociales, por su mayor capacidad estructuradora e integradora y por su mayor tradición entre el profesorado.

El curriculum concede una gran importancia a la comprensión del mundo actual. En palabras del propio Ministerio de Educación *“... el objetivo educativo básico es el dotar a los alumnos/as de los instrumentos conceptuales que les permitan razonar, reflexionar e interpretar los acontecimientos que el presente plantea, averiguar su origen y contrastarlos con el pasado, y utilizarlos para proyectar su futuro”*.

Adquieren, asimismo, una importancia fundamental

los procedimientos y las actitudes, que no recibían un tratamiento concreto anteriormente.

Entre los procedimientos destacan la representación espacio-temporal, el tratamiento de la información (con gran insistencia en el manejo de medios de comunicación) y la explicación multicausal.

Entre las actitudes destacan el rigor crítico y la curiosidad científica, la conservación y valoración del patrimonio cultural y natural, el respeto por la mujer, la tolerancia hacia otras opiniones y culturas y la solidaridad.

La aplicación y puesta en práctica del Diseño Curricular Base de Educación Primaria y Educación Secundaria ha generado en los últimos cinco años todo un movimiento de innovación curricular de los estudios sociales que se ha materializado en la aparición de diferentes proyectos curriculares, algunos de los cuales han sido convocados, subvencionados y coordinados desde la propia administración educativa. Una de las características más importantes de las nuevas propuestas es la necesidad de fundamentar teóricamente los intentos de cambio y las alternativas que se propongan.

De este modo se superan las propuestas curriculares parciales centradas en la metodología didáctica o en los estudios sectoriales sobre la estructura conceptual de las Ciencias Sociales o sobre la estructura psicológica del alumno que aprende, que habían caracterizado las décadas anteriores, para centrar su atención y esfuerzo en la elaboración de un modelo didáctico científicamente fundamentado.

Es en este contexto de sistematización teórica capaz de estructurar un modelo didáctico del conocimiento social donde situamos nuestro trabajo.

## **2. Necesidad de una teoría de la enseñanza del conocimiento social.**

La enseñanza de las Ciencias Sociales necesita de una teoría para organizar e integrar todo lo que se sabe respecto a ella, y tener así una base sistemática para la misma enseñanza. La teoría proporciona un marco para la organización de los principios; ofrece una lógica para ciertas prácticas específicas; hace que la enseñanza deje de ser simplemente un oficio o un arte y se convierta en una profesión.

Además de organizar los conocimientos y métodos existentes con respecto a la enseñanza, una teoría proporciona la base para evaluar y seleccionar los nuevos métodos y prácticas que se proponen. Todavía más fundamentalmente, la teoría señala las áreas de experimentación y de investigación que pueden conducir al descubrimiento y desarrollo de innovaciones útiles.

Una teoría global de la enseñanza del conocimiento social tiene que incorporar o tomar en consideración todo lo que sabemos acerca de los seres humanos biológica y psicológicamente. En Psicología, esto incluiría, entre otros conocimientos fundamentales, todo lo relativo al desarrollo del alumno y las teorías del aprendizaje. Además de la Psicología se tienen que tomar en cuenta otras ciencias básicas para llegar a una teoría sobre la enseñanza: Biología (maduración y desarrollo); Antropología (factores culturales); Sociología (funciones asignadas por cada grupo social a la educación y a la enseñanza) y culminando todo este andamiaje teórico la Filosofía (conceptos rectores sobre el hombre y su destino individual y social y sobre el proceso educativo mismo que queremos emprender para ayudar a cumplir ese destino).

Si bien es preciso admitir que aún nos queda mucho por conocer en estos campos, sabemos lo suficiente acerca de la naturaleza del hombre y de la educación y la enseñanza, para empezar a construir, con sentido posibilista y realista, un modelo teórico sobre la enseñanza

del conocimiento social. Los resultados de la experiencia y de la investigación sobre la enseñanza del conocimiento social y del aprendizaje están esperando que los organicemos en una forma sistemática, de donde se puedan deducir y formular principios que integren, para lograr una orientación teórica que sirva para la práctica y sugiera nuevos principios y aplicaciones. Sin embargo, tenemos que reconocer que debido a la multitud de disciplinas que aparecen implicadas en el proceso didáctico del conocimiento social, cualquier modelo didáctico en esta etapa de nuestros conocimientos tiene que ser necesariamente tentativo y provisional.

La teoría de la enseñanza ha de organizar sistemáticamente el conocimiento didáctico desde un supuesto *normativo* -formulando criterios y condiciones para la práctica de la enseñanza- y *prescriptivo* -exponiendo reglas para el logro eficaz de los conocimientos y destrezas (Bruner, 1969). Aún cuando una teoría de la enseñanza puede ir más allá de lo explicativo para entrar en lo prescriptivo, las prescripciones se basan en la explicación. La práctica también se puede basar en conocimientos empíricos. Pero la teoría explica, da un sentido de conocimiento, dirección y lógica a la práctica; proporciona una guía para la aplicación, extensión, extrapolación y modificación, a nuevas o diferentes situaciones.

Hasta fecha relativamente reciente, y que en el caso de la educación de nuestro país podríamos fijar hacia los años 80, el paradigma dominante en relación con la teoría y práctica de la enseñanza ha sido el paradigma tecnológico.

Desde este enfoque, la educación y la enseñanza han sido consideradas como un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar de las denominadas disciplinas "básicas" tales como la psicología, la sociología, la economía, la historia o la filosofía, dependiendo sus propios progresos científicos de los avances de esas parcelas de conocimiento.

En la actualidad, empieza a cuestionarse seriamente *“que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación en cuanto disciplinas aplicadas puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y en la práctica educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables en, o reducibles a, problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas paternas, puras. (Kemmis, 1988: 14).*

Como consecuencia de este proceso que ha llevado a reexaminar críticamente los resultados de la investigación aportados por la aplicación de las ciencias “fundamentantes” a la educación se ha producido una vuelta a las cuestiones más básicas de los estudios sobre la educación, que han llevado a redefinir el campo por sí mismo. Se ha empezado a imponer la idea entre algunos teóricos del curriculum de que la práctica del curriculum en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares.

Obligados a enfrentarse con los problemas concretos de la práctica y del desarrollo del curriculum, así como con los problemas teóricos de la construcción del campo de conocimientos, los teóricos de la enseñanza han comenzado a reconocer las limitaciones de los enfoques tecnológicos y se han dirigido a la búsqueda de nuevas perspectivas y paradigmas para abordar los problemas de la teoría y de la práctica de la enseñanza.

Desde el enfoque tecnológico, la teoría de la enseñanza se ha ocupado más de brindar prescripciones para mejorar eficazmente la práctica de la misma que en conocer su naturaleza y efectos sobre lo que es la enseñanza y lo que hace para los estudiantes y para la sociedad.

Necesitamos, por tanto, una teoría más poderosa de la enseñanza que nos permita realizar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los currícula contemporáneos y actuar más adecuadamente sobre la base de lo que conocemos.

La formalización de una teoría de la enseñanza desde la perspectiva tecnológica ha puesto de manifiesto una serie de insuficiencias aún sin resolver plenamente.

El enfoque tecnológico ha contribuido, sin duda, a dotar de estatus científico a la enseñanza al hacer de ella una acción planificada y desarrollada científicamente. Otra aportación importante de la posición tecnológica a la práctica ha sido el poner de manifiesto la estructura formal de la normatividad y los pasos necesarios a los que hay que someterse para que esa normatividad sea científica. Esta función sistematizadora y reguladora que cumple el enfoque tecnológico ha impulsado de forma muy importante el diseño y desarrollo curricular. Pero, también, ha contribuido a su estancamiento, al hacer depender el progreso teórico de la enseñanza de los avances de las ciencias fundaméntales, en general, y de la Psicología, en particular. La posición tecnológica sitúa a la educación y a la enseñanza al margen de las teorías científicas, aunque se apoyarían en ellas.

El enfoque tecnológico es por si solo insuficiente para elaborar un modelo teórico de la enseñanza genuinamente pedagógico como muy bien ha puesto de manifiesto Gimeno (1981) y cuyos argumentos principales resumimos a continuación:

- a) El enfoque tecnológico deja a la ciencia de la enseñanza como una mera derivación técnica de teorías científicas ( la Psicología y la Sociología, entre otras ) que no pertenecen a esa ciencia de la educación, para ponerla al servicio de unos objetivos impuestos a la educación y a la enseñanza y que tampoco pertenecen a esa ciencia educativa.



Las palabras de Gimeno (1981: 66) son verdaderamente reveladoras, respecto a este "extrañamiento" con que las ciencias básicas enfocan el objeto de la enseñanza: *"Puesto que las ciencias fundamentantes, en nuestro caso, enfocan dicho objeto desde sus propios esquemas y métodos, considerando además la complejidad de dicho objeto, es pertinente preguntarse si son suficientes las teorías que las ciencias de apoyo nos brindan para gobernar técnicamente la enseñanza, o incluso si son pertinentes a dicho objeto"*.

- b) La interpretación que el enfoque tecnológico hace de la teoría de la enseñanza como una teoría esencialmente práctica o prescriptiva cuya función principal es decirnos lo que hay que hacer, niega rigor explicativo a dicha teoría para pasar a convertirse en un cuerpo de principios conectados entre sí, en un conjunto de consejos y recomendaciones que guían las actividades educativas.
- c) La preocupación por la eficiencia inherente al enfoque tecnológico, ha hecho que la principal aspiración del teórico de la enseñanza y del enseñante fuera conocer que medios son los más adecuados para lograr determinados objetivos, descuidando hallar una explicación al proceso que llevaba a tales objetivos, es decir por qué las cosas suceden de una determinada manera y no de otra.
- d) Los modelos didácticos que se han estructurado siguiendo este enfoque, preocupados por guiar técnicamente la enseñanza con vistas a su eficacia se han olvidado de comprender dicho proceso precisamente para guiarlo mejor. Se impone, por tanto la elaboración de un marco de elementos explicativos que sirvan para comprender la realidad que tenemos delante.

- e) La explicación que del fenómeno de la enseñanza se hace desde cada una de las ciencias fundaméntales ha de ser forzosamente parcial perdiendo de vista la totalidad del proceso. El resultado de operar desde la perspectiva tecnológica es la yuxtaposición de una serie de interpretaciones sobre el objeto de la enseñanza de muy difícil cohesión entre sí.
- f) Pero existe una insuficiencia aún mayor del paradigma tecnológico cuando se aplica al desarrollo de una teoría de la enseñanza y es la dificultad de aplicar directamente los principios teóricos a la práctica si no existe un modelo que actúe como elemento mediador, a manera de filtro entre la teoría y la práctica.

Las limitaciones del enfoque tecnológico nos lleva a la necesidad de elaborar una teoría de la enseñanza genuinamente pedagógica, que partiendo de una concepción lo más integradora posible del objeto de la enseñanza y con el apoyo que le prestan las demás ciencias humanas ( la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etc.) se integre en la práctica de la misma.

Una teoría de la enseñanza, así concebida, aspira a comprender el fenómeno de la enseñanza en toda su complejidad y no solo a guiar la práctica de la enseñanza según criterios de racionalidad científica.

Una vez más, en palabras de Gimeno ( 1981:76 ) *"La insuficiencia de las aportaciones de las ciencias de la educación, la existencia de elementos propiamente pedagógicos dentro del fenómeno de la enseñanza, la necesidad de elaborar un marco teórico para dar cuenta de la complejidad de aspectos, de esos elementos propios y de las interacciones de éstos con todos los demás, reclaman una teoría propia de la enseñanza como parte importante de una teoría de la educación"*.

En nuestra opinión, la construcción de una Teoría de

la enseñanza de tales características plantea varios tipos de exigencias o requisitos:

En primer lugar, disponer de un mapa o *marco de referencia sobre el fenómeno de la enseñanza* lo más amplio y comprensivo posible que de cuenta de los elementos y factores que forman parte del proceso global de la enseñanza así como de las relaciones existentes entre tales elementos.

En segundo lugar, definir la opción teórica o *plataforma de pensamiento* desde la cual es enfocado el proceso de enseñanza.

En tercer lugar, determinar el *orden* en que se va a llevar a cabo ese intento de formalización teórica, es decir, si el punto de partida van a ser las ciencias fundamentantes de la enseñanza, o bien la realidad práctica de la enseñanza y los problemas que se plantean a la acción misma de la enseñanza, o si el orden va a consistir en una construcción integrada y simultánea de ambas operaciones.

1. Con respecto al primero de los puntos, nuestra concepción de la enseñanza va a tener muy en cuenta el análisis que sobre dicho proceso ha efectuado Shulman (1989) en su trabajo ya clásico sobre "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza".

Según la interpretación de Shulman en todo proceso de enseñanza intervienen dos agentes o participantes primarios *Profesor/es y Estudiante/s* que pueden observarse como individuos o como miembros de un grupo mayor, una clase o una escuela. La enseñanza es concebida como una actividad por medio de la cuál *interaccionan* profesores y alumnos, los cuales asumen funciones o roles previamente definidos. El trabajo conjunto de profesores y alumnos implica el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción.

Los determinantes potenciales de la enseñanza y el

aprendizaje son los tres atributos significativos de los protagonistas: capacidades, acciones y pensamientos. Dichos atributos actúan como elementos mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las *capacidades* son las características relativamente estables y duraderas de aptitud, propensión, conocimiento o carácter propios de los actores, y sin embargo, susceptibles de modificación a través del aprendizaje o del desarrollo.

Las *acciones* comprenden las actividades, el rendimiento o la conducta de los actores, los actos de habla o los actos físicos observables de los profesores y de los estudiantes.

Los *pensamientos* son las cogniciones, las metacogniciones, las emociones y los propósitos: los estados mentales y emocionales tácitos que preceden, acompañan y siguen a las acciones observables, oscureciendo con frecuencia (o reflejando) cambios en las capacidades más duraderas. Tanto los pensamientos como la conducta pueden convertirse en capacidades ( bajo la forma, por ejemplo, de conocimientos y hábitos o habilidades).

Las actividades de la enseñanza pueden tener lugar dentro de una serie de *contextos* o entornos que definen en parte el medio en el cual se produce y desarrolla la enseñanza: individual, de grupo, la clase, la escuela, la comunidad. Dentro de cada uno de estos niveles, colocados uno dentro de otro, se producen las dos clases de transacciones que comprende la vida en el aula. Se llevan a cabo dos clases de actuaciones y se negocian dos tipos de currículum.

Una de las actuaciones se da en el aspecto organizativo, de interacción social y de desarrollo de la vida en el aula, llamado a veces el currículum oculto, aunque su visibilidad y transparencia ha mejorado sensiblemente a medida que se va estudiando.

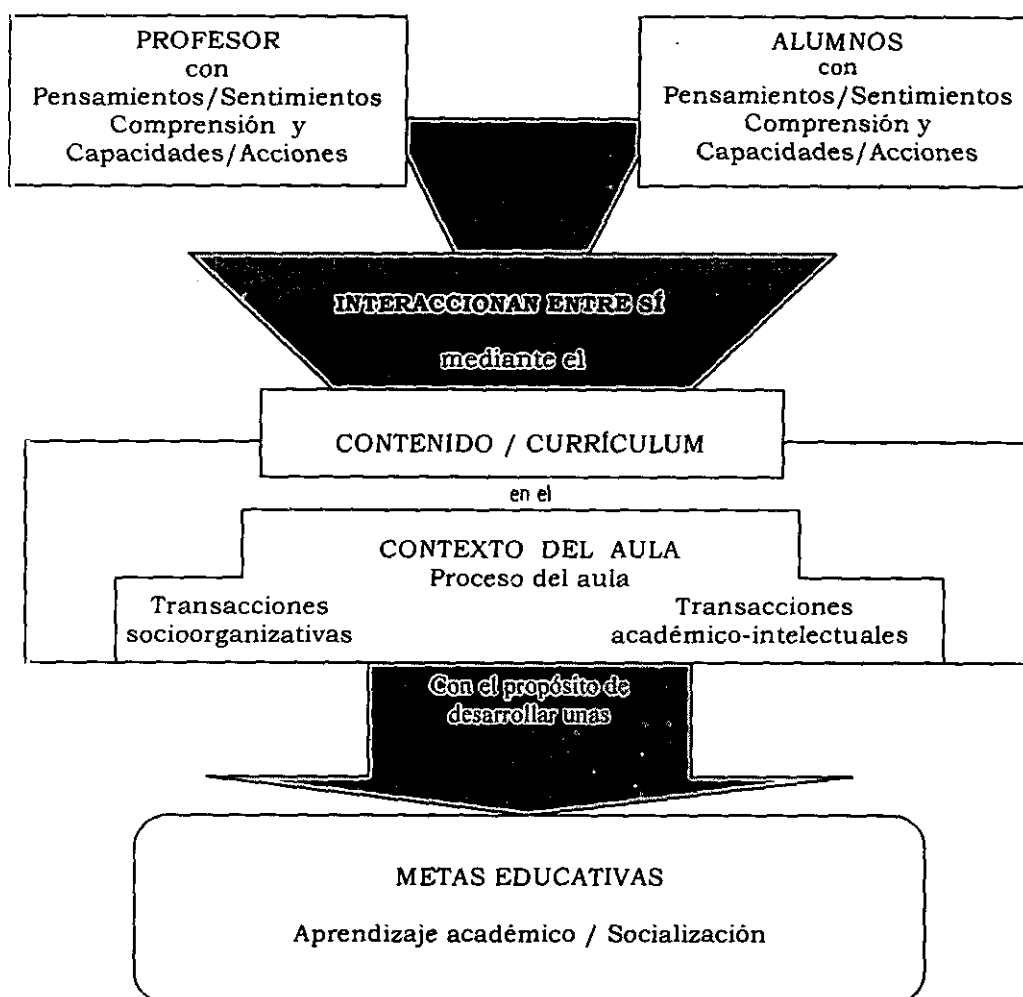
La otra forma de actuación tiene lugar mediante las tareas académicas, la asignación escolar, el contenido del aula y el curriculum explícito. Los contenidos de estas dos actuaciones, estas formas de transacción pedagógicas constituyen la esencia misma de la empresa educacional, porque definen para que sirven las escuelas y cuáles son los propósitos que están destinadas a cumplir.

Dado que las actividades de la enseñanza se producen en las aulas y en las escuelas, invariablemente se producen al servicio de enseñar algo. Por lo general, ese algo es susceptible de caracterizarse como el *contenido* de una materia, una determinada serie de habilidades, estrategias, procedimientos o conocimientos relativos a la materia, o una serie de resultados de socialización.

Según Shulman, el contenido no debe interpretarse como una "variable" de contexto ( Dunkin y Biddle, 1974 ) comparable al tamaño de la clase o al clima del aula. El contenido y los propósitos por los cuales se enseña constituyen el corazón mismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Shulman se identifica con la valoración que de este mismo elemento hiciera Smith (1983: 491), para quien *"el profesor interactúa con el estudiante dentro y a través del contenido; y el estudiante interactúa con el profesor del mismo modo"*.

Por último, en toda discusión del contenido es fundamental la *unidad de la actividad de instrucción* ( el episodio, la lección, la unidad didáctica, el curso semestral o anual ) que sirve como punto de partida para los análisis de la enseñanza y las *estructuras semántica y sintáctica* (hechos, conceptos, principios, estrategias cognitivas y procedimientos de enseñanza e investigación ) que conforman el marco conceptual de tales disciplinas.

Reduciendo el esquema interpretativo de Schulman a los aspectos esenciales de la enseñanza, nos encontraríamos con el siguiente modelo simplificado:



El modelo para el estudio de la enseñanza en el aula, propuesto por Shulman tiene para nosotros la potencialidad explicativa de ofrecernos un esquema interpretativo global de la enseñanza a partir de los agentes y elementos constitutivos de dicho proceso, no desde la interpretación parcial que hacen cada una de las ciencias básicas de la educación.

Este esquema interpretativo tiene una fundamental importancia a la hora de construir un modelo didáctico que dé constancia de esa realidad.

En nuestra propuesta de modelo didáctico esa preocupación global e integradora ha estado presente en todo momento.

2. Con respecto a la segunda de las cuestiones, es decir, la plataforma de pensamiento teórico desde la cual es interpretado el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, consiguientemente, la construcción del modelo didáctico para la enseñanza del conocimiento social, va a estar integrada fundamentalmente por los enfoques socio-crítico, cognitivo y contextual o ecológico, complementada con aportaciones provenientes de la teoría de la comunicación y de la teoría general de sistemas. Si bien la teoría crítica constituye el soporte y base principal de nuestra plataforma de pensamiento por su capacidad integradora respecto de los restantes préstamos teóricos.

Estimamos que la *Teoría crítica* una vez superado el reduccionismo ideologizante de sus orígenes frankfurtianos (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas ) puede convertirse legítimamente en una opción teórica válida para articular y vertebrar una propuesta teórico-didáctica en el campo de los estudios sociales.

A su potencialidad explicativa del fenómeno educativo -dada su neta raigambre filosófica y sociológica- une su madurez en el ámbito pedagógico como lo demuestra la existencia de toda una corriente de pensamiento, tanto en el contexto alemán (Klafki, Robinson, Streiffeler, Rothe) como en el anglosajón (Popkewitz, Apple, Giroux, Carr y Kemmis, Mc Donald, Stenhouse, etc.) a la que habría que unir las aportaciones de otros autores como Freire, Sharple, Lomax o en el contexto español de González y Escudero, empeñada en fundamentar una Didáctica

Crítica.

3. Con respecto a la tercera de las cuestiones, es decir, el orden adoptado en el trabajo de formalización teórica, nuestro punto de partida es un problema de índole práctico relacionado con los propios participantes en el proceso de enseñanza, es decir, como facilitar ( el profesor) la interacción de los alumnos con los contenidos sociales para que puedan situarse de forma comprensiva en su medio social y cultural y a partir de ahí proceder a su transformación y mejora.

Para dar respuesta a este problema, hemos recurrido a una serie de supuestos teóricos procedentes de las ciencias básicas o fundamentantes de la educación, cuya aportación principal es brindarnos una serie de principios esclarecedores para la enseñanza del conocimiento social, que habremos de validar posteriormente en la práctica. Tales supuestos teóricos son:

- a) *Sociológicos*: Analiza el modelo social vigente para poner de manifiesto cuales son las demandas principales (traducibles en funciones y fines educativos ) y sobre esa base realiza un esquema de las capacidades o dimensiones de la personalidad que habrían de desarrollarse.

Si uno de los fines principales de la enseñanza del conocimiento social es la formación social y cultural de la persona, uno de los primeros referentes teóricos de dicha enseñanza habría de ser una reflexión sobre el modelo social, dado que ese tipo de formación se inscribe en un contexto social e histórico determinado ( en un *aquí y ahora*).

- b) *Psicológicos*: Nos proporcionan información sobre las capacidades cognitivas, afectivas, de actuación y de interacción social de los alumnos en cada uno de los estadios de desarrollo evolutivo y de las teorías del aprendizaje más



adecuadas para facilitar la asimilación de los contenidos.

- c) *Epistemológicos*: Permiten, en función de la perspectiva o corriente de pensamiento desde la que es interpretado el conocimiento social, brindar ejemplos temáticos o contenidos para la enseñanza.
- d) *Didácticos*: Propone, desde una concepción lo más integradora posible del proceso instructivo y de acuerdo con los supuestos anteriores, el modelo curricular más apropiado para afrontar el proceso de transmisión del conocimiento social y su construcción significativa por los alumnos.

La Teoría Crítica interpreta el papel de las disciplinas "básicas" en la formalización del modelo didáctico, desde una perspectiva distinta a la adoptada por el paradigma tecnológico.

Una vez definido el campo de la enseñanza y de los problemas específicos que se han de afrontar, el objeto de las ciencias básicas no es meramente la aplicación de los principios teóricos derivados de estas disciplinas a la resolución de los problemas prácticos sino que las ciencias básicas son "interpeladas" desde la propia práctica de la enseñanza con el fin de esclarecer e iluminar tales problemas cuya solución está en el propio ámbito de la enseñanza y no fuera de ella.

Desde la perspectiva crítica, "el problema general de la relación entre teoría y práctica se ha planteado de un modo nuevo que no contempla en primer termino las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica ( teoría → práctica ), o que la práctica sea considerada primariamente como fuente para las teorías ( práctica→ teoría).

*Las nuevas formas de plantear los problemas de la*

*teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría↔ práctica) en cuanto históricamente formada, socialmente construida y práctica" (Kemmis 1988: 15).*

### **3. Limitaciones que plantea su elaboración**

Las limitaciones para elaborar una Teoría de la Enseñanza, en general, y de los estudios sociales, en particular, se debe a que estas teorías se encuentran en un estado inicial de desarrollo, tan inicial que no existe ninguna teoría completa y sistemática, ni siquiera algo que se aproxima a una teoría sistemática, sobre esta materia.

Este retraso en el desarrollo de teorías sobre la enseñanza se debe, sin duda, a la amplitud y complejidad de la instrucción y la enseñanza; retraso de formalización teórica que en el caso de la enseñanza del conocimiento social se ha visto aumentado por la complejidad del estatus científico de las Ciencias Sociales, que en opinión de Chatelet (1976), trasciende el marco positivista para adentrarse en la explicación filosófica, y por la indefinición del marco conceptual propio de esta área de conocimiento.

Salvo algunos intentos de elaboración de proyectos curriculares relacionados con los saberes geográficos e históricos, la mayoría de los estudios emprendidos hasta la fecha en nuestro país tienen que ver con aspectos parciales de la enseñanza de estas disciplinas.

Pero faltan planteamientos teóricos globales, con una rigurosa fundamentación científica y constatados a partir de una investigación sistemática. En este sentido, nuestra propuesta de modelo didáctico puede contribuir en alguna medida a llenar ese vacío teórico.

Aparte de estas limitaciones de orden intrínseco y, por tanto, inherentes a la propia disciplina, existen, además, una serie de factores y circunstancias externos que han

dificultado el desarrollo de la teoría curricular en este campo de estudios.

Una de las causas más importantes se deba quizá al marcado conservadurismo de que han hecho gala las sucesivas administraciones educativas a la hora de plantear esta área de conocimiento en la educación obligatoria, y, que se ha puesto de manifiesto en su decidido interés en mantener los programas tradicionales de estudios sociales organizados en torno a los saberes clásicos de Geografía e Historia, conscientes del profundo calado ideológico de estas disciplinas y de su virtualidad para desarrollar en los escolares una conciencia nacional y patriótica.

Una prueba de esta actitud conservadora con respecto a la selección de los conocimientos que han de formar parte del programa de estudios sociales, lo constituye el hecho de que a pesar del reconocimiento unánimemente expresado por los expertos en educación de la necesidad de dar una mayor cabida en el currículo a los datos provenientes de las ciencias sociales no históricas, como la Economía o la Ciencia Política, y de las ciencias de la conducta, como la Sociología y la Psicología Social, tan importantes para comprender los problemas del mundo de hoy, estos siguen ocupando un lugar muy secundario en los programas oficiales.

Esta disposición de los poderes públicos a mantener los programas clásicos de Geografía e Historia, ha contado con el apoyo tácito de la opinión pública poco interesada en la revisión del currículo de Ciencias Sociales.

No cabe duda de que hay interés por este campo de estudios, pero dicho interés se expresa casi siempre partiendo del criterio de mantener las cosas como están o incluso restringir los estudios sociales a un régimen más limitado. Varias razones parecen explicar esta actitud.

Una de las razones, es que el público en general no alcanza a apreciar el progreso y el cambio que se producen

en el campo de los estudios sociales, especialmente en contraste con la importancia concedida a los conocimientos científicos y técnicos.

Otra de las razones quizá estribe en la confusión sobre el término "estudios sociales". Algunos parecen considerarlo como una especie de "cajón de sastre" donde tiene cabida : la educación ética y cívica, la educación vial, la educación para la paz, la educación para la salud o la educación del consumidor.

Otros aceptan con una cierta reticencia cuando no con recelo el término "social". Por añadidura, como la disciplina de estudios sociales se ocupa de las relaciones humanas está inextricablemente unida a valores, creencias, tradiciones, costumbres, prejuicios, es decir, a manifestaciones muy íntimamente vinculadas a la cultura y a la mentalidad colectiva de cada grupo social y de ahí la gran dificultad de su transformación. Por otra parte, muchas personas creen percibir en algunas ciencias sociales contemporáneas cierta falta de precisión, en contraste con el rigor y con las características presuntamente fijas y definidas de asignaturas como la Geografía y la Historia.

Esta serie de razones, han hecho del currículum de estudios sociales un contenido formativo poco permeable al cambio social y han dificultado su revisión en profundidad.

Algunas propuestas de renovación como la que supuso la incorporación del área de Ciencias Sociales a los Planes de estudios de la Educación General Básica de 1971, quedó reducida a un cambio de denominación (por otra parte poco afortunado) pero sin que supusiera una autentica renovación de los contenidos, ya que las disciplinas geográfica e histórica siguieron manteniendo su posición relevante en el currículum.

Esta falta de interés ( salvo algunas excepciones ya reseñadas en los epígrafes anteriores ) por el examen y revisión de los currículos de estudios sociales hasta la

aparición de la LOGSE explica, asimismo, la escasez de iniciativas de las Administrativas educativas, tanto central como autonómicas, para promover programas de investigación en las Ciencias Sociales y proyectos de diseño y desarrollo curricular y aún menos para promover el mejoramiento de los programas de estudios sociales en las escuelas. Ha habido manifestaciones por parte de los poderes públicos acerca de la necesidad de ampliar nuestros conocimientos sobre los problemas de las relaciones humanas y de perfeccionar nuestra capacidad para aprehenderlos, pero todo ha quedado en simples declaraciones verbales.

Otro de los obstáculos para la creación de una Teoría de la enseñanza del conocimiento social habría que buscarlo en la escasa entidad del debate curricular en el ámbito académico. La preocupación de los departamentos universitarios se ha centrado más en los problemas epistemológicos relacionados con la estructura conceptual y metodología científica propias de sus respectivas disciplinas que en los aspectos de índole didáctica. A ello, habría que unir la tendencia a la especialización dentro de cada parcela científica lo que, sin duda, ha impedido la relación interdisciplinar entre disciplinas afines como es el caso de las Ciencias Sociales.

La falta de colaboración entre los científicos sociales y los didáctas ha impedido el desarrollo de una teoría de la enseñanza del conocimiento social, tanto más necesaria esa colaboración cuanto a la exigencia de una pluridisciplinariedad externa, representada por las ciencias fundamentantes, se une la pluridisciplinariedad interna característica del conocimiento social.

El resultado de esta actitud es que cuando se han producido elaboraciones teóricas sobre la enseñanza del conocimiento social, éstas han tenido un carácter muy sectorial y, por tanto, sin posibilidad de integrarse en una teoría coherente de la enseñanza.

Otra limitación importante viene determinada por una

inadecuada preparación del profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria encargado de impartir el área de Ciencias Sociales salvo en el caso de la Geografía y de la Historia y que les impide plantearse su actuación docente desde supuestos que vayan más allá de esas disciplinas. Esta formación unilateral del profesorado, no obstante su consideración y encuadramiento docente como profesores de Ciencias Sociales, ha supuesto, asimismo, una traba para la formalización de modelos didácticos desde la propia práctica educativa o en referencia y aplicación a dicha práctica.

La preocupación por los problemas prácticos de la enseñanza ha llevado a los docentes a dar prioridad a aquellas cuestiones que planteaban unas exigencias inmediatas a la práctica cotidiana en las aulas, tales como, la selección y organización de los contenidos didácticos, la metodología o la evaluación y a desentenderse de los planteamientos de tipo general que tenían que ver con dicha práctica.

Como consecuencia de lo anterior, la urgencia por la eficacia ha primado sobre el conocimiento teórico que estaba en la base y en la solución de tales problemas.

Otra de las causas que han impedido el desarrollo teórico-didáctico de este ámbito de estudio ha sido la inercia de la propia institución educativa que ha generado un modelo organizativo sumamente burocrático y jerarquizado que dificulta la comunicación y el debate disciplinar en pie de igualdad entre los profesores de un mismo departamento y de departamentos afines y que se traduce en la falta de propuestas educativas integradas. Esta falta de reflexión compartida entre profesionales que están llamados a desempeñar una tarea educativa común ha contribuido a perpetuar unas formas de actuación docente basadas en unos conocimientos empíricos y precientíficos sobre la actividad de la enseñanza.

#### **4. Oportunidad de su elaboración**

La elaboración de un modelo de enseñanza para la transmisión del conocimiento social para los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria es especialmente oportuna en un momento en que desde la propia Administración Educativa se plantea una renovación en profundidad del currículo de estudios sociales desde supuestos didácticos en parte coincidentes con los que propugnamos.

Parece probado que toda reforma educativa demanda una fundamentación teórica muy sólida para provocar los cambios necesarios en el pensamiento y en las formas de percepción y de comprensión del profesorado y para invalidar las concepciones sólidamente establecidas por la costumbre y el uso académicos.

Mas en paralelo con esa profundización teórica, de fundamentación de la práctica, los procesos de reforma también exigen un incremento significativo de la creatividad tecnicopedagógica de los docentes, sin la cual aquel incremento de fundamentación teórica serviría para poco. ( Fernández Pérez, 1994).

A ambas necesidades de la actual coyuntura de reforma educativa puede servir nuestro trabajo: a una mayor fundamentación científica de la enseñanza, en términos de práctica concreta de la misma, con el fin de esclarecer e iluminar dicha práctica, y al suministro de destrezas y formas de actuación que la hagan posible.

Concretando, tres son las funciones principales que nuestra propuesta de modelo didáctico del conocimiento social puede desempeñar en relación con la renovación de la práctica educativa:

- 1º. Proporcionar al profesorado elementos de reflexión que hagan posible la reconceptualización de la propia práctica educativa desde supuestos rigurosamente

científicos.

Esta capacidad que todo modelo teórico tiene para crear el conflicto cognitivo con los esquemas de pensamiento previos asumidos por los profesores y movilizar el conocimiento hacia la comprensión de nuevos enfoques o perspectivas es fundamental en todo intento de renovación didáctica.

La confrontación entre el modelo de enseñanza adoptado por el profesor de este campo de estudios y la propuesta representada por nuestro propio modelo didáctico puede ser de fundamental importancia para cuestionar las propias concepciones personales e iniciar esa tarea de renovación y de actualización didácticas.

- 2°. Disponer de ese modelo didáctico constituye un instrumento especialmente valioso para atender a la formación inicial y contribuir al perfeccionamiento profesional del docente, ilustrando el currículo para que esa formación esté bien fundamentada y sea operativa, tarea en la que estamos implicados dada nuestra condición y función de formador de formadores.

Un proyecto de reforma educativa de la envergadura de la emprendida en nuestro país con toda la carga de movilización profesional y de expectativas de cambio cualitativo que ha generado entre los docentes, ha de ir acompañada del suficiente número de orientaciones y de modelos concretos de realización, que medien y aproximen los principios teóricos derivados de las diferentes ciencias de la educación y de la investigación educativa a los problemas prácticos que se presentan en las aulas.

- 3°. Íntimamente relacionada con los propósitos anteriores, nuestra propuesta de modelo



didáctico cumple otra función añadida o complementaria de no menos significación desde el punto de vista innovador y es comprobar, dada su afinidad con los principios teóricos del currículo oficial de estudios sociales y de los aspectos disciplinares compartidos, su grado de funcionalidad y de operatividad efectiva para conseguir los fines y valores sociales que le han sido asignados a este ámbito del conocimiento.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Anderson, J.R.** (1982): Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*, nº 89, Págs. 369-406.
- Ausubel, D.** (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México, Trillas.
- Batllori, R. y Pages, J.** (1990): "El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. nº. 1. (pp. 1-30)
- Bayo, J.** (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona, Anthropos.
- Benedito, V.** (1987): *Introducción a la Didáctica*. Barcelona, Barcanova.
- Bruner, J.S.** (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.
- Bruner, J.S.** (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- Calaf, R.** (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L.** (1987): "La Geografía ante la reforma educativa". En: VV.AA. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. Madrid, MEC. (pp. 129-173)
- Capel, H. y Urteaga, L.** (1989): "La Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales". En: Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comp.) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor (pp. 75-96)
- Carretero, M.** (1985): "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales". En: Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.) *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid, Alianza. (pp. 180-195)
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M.** (1989) (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Coll, C.** (1983): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- Corraliza, J.A.** (1987): *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*. Madrid,

Tecnos.

**Chatelet, F.** (1976) *La filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid, Espasa Calpe.

**Chiesa, B.** (1987): "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Problemas, hipótesis, estrategias". En: VV.AA. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. Madrid, MEC.(pp.61-105)

**Delval, J.** (1981): "La representación infantil del mundo social. *Infancia y aprendizaje*, nº 13, pp.35-67

**Delval, J., Del Barrio, C. y Echeita, G.** (1981): "El conocimiento de los niños de su propio país". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 75, pp.33-36

**Delval, J. y Del Barrio, C.** (1982): "Un estudio piloto sobre la comprensión del concepto del país". *Anuario de psicología, número especial homenaje a Piaget*, pp. 109-136.

**Delval, J.** (1987): La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. *Actas del Congreso Mundial Vasco*. Bilbao. pp. 102-132.

**Domínguez, J.** (1986): "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía". *Infancia y aprendizaje*, nº34, pp.1-21.

**Domínguez, J.** (1989): "El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia" En: Carretero, M., Pozo, J.I., y Asensio, M. (Comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp. 33-60.

**Dunkin, H. y Biddle, B.** (1974): *The Study of Teaching*. Nueva York, Rinehart and Winston.

**Echeita, G., Del Barrio, C., Martín, E., Moreno, A., y Delval, J.** (1984): "El desarrollo en el niño del conocimiento del propio país y los extranjeros: Revisión de la bibliografía". *Revista de Educación*, nº 274. pp. 171-206.

**Elliot, J.** (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

**Eisner, E.W.** (1978): "Humanistic Trends and the Curricular Field". *Journal of curriculum studies*. Vol.10, nº 3 November.

**Fernández Corte, T.** (1987): "Objetivos y organizador previo para una lección de Historia". *Cuadernos de Pedagogía* nº 154, pp.68-71.

**Fernández Pérez, M.** (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.

- Fevre, L.** (1970): *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.
- Fontana, J.** (1988): "L'ensenyament de la Historia" en *Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de las Ciències Socials*. Vic. 13-16 Abril 1988. EUMO, Vic. pp. 21-33.
- Fontana, J.** (1989): "Sobre l'ensenyament de la Historia, encara" *Perspectiva Escolar*, nº. 139 pp 4-9
- Gallagher, J.M. y Reid, D.** (1981): *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterrey - California, Brooks Cole.
- García Madruga, J.A.** (1986): "Comprensión y memoria lectora". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 133, pp.25-30.
- Gimeno, J.** (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.** (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. pp.75-96.
- Giroux, H.** (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Gregory, K.J. y Walling, D.E.** (Eds.) (1979): *Man and environmental processes*. Folkestone. Dawson.
- Grupo Cronos** (1987): *Jornadas sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Salamanca.
- Grupo "Rosa Sensat"** (1981): "Propuesta de programación para el Ciclo Medio", En: *Los Programas Renovados de la E.G.B.: Análisis, crítica y alternativas*. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. pp. 226-230.
- Habermas, J.** (1971): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J.** (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Kemmis, S.** (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Klafki, W.** (1986): "Fundamentos de una Didáctica crítico-constructiva". *Revista de Educación*. nº 280, pp. 37-79.
- Klafki, W.** (1990): "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación*. nº 291. pp.105-128.
- Lawton, D.** (1983): *Curriculum studies and educational planning*. London, Hodder and Stoughton.
- Lerena, C.** (1980): *Escuela, ideología y clases sociales*. Ariel, Barcelona.
- Luis, A. y Rozada, J.M.** (1989): "La renovación de la

- enseñanza de la Geografía española en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas". En: Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor pp. 241-261.
- Llopis, C., Usabiaga, C. y Del Valle, C.** (1982): *Interacción Naturaleza-Sociedad en el Ciclo Medio*. Madrid, Narcea.
- Marbeau, L.** (1989): *Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts*. París, INRP.
- Marcelo, C.** (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ceac.
- Martín, E.** (1985): "La representación espacial en los niños: los mapas cognitivos". *Cuadernos de Pedagogía*. nº125. pp. 45-50.
- McDonald, B.** (1983): "La evaluación y el control de la educación". En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 467-478.
- MEC** (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Medina, A. y Domínguez, M.C.** (1991): "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales" En: *Actas del III Congreso Internacional de Pensamiento de los Profesores y desarrollo Profesional*. Sevilla. Univ. de Sevilla
- Monclús, A.** (1992): "La enseñanza de la Historia: cuestiones fundamentales". En: Monclús, A. (Coord.) *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense. (pp.11-29)
- Moreno, M.** (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria.
- Novak, J.D.** (1985): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza.
- Ochaita, E.** (1987): "Conocimiento del espacio y enseñanza de la Geografía". En: Álvarez (Ed.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid, Visor.
- Piñeiro, M.R. y Gil, P.** (1984): "Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las Ciencias Sociales". *Infancia y aprendizaje*, nº.27 y 28. pp. 185-204.
- Popkewitz, Th. S.** (1987): "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares", *Revista de Educación*.

nº 282. pp. 61-85.

**Popkewitz, Th. S.** (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.

**Popkewitz, Th. S.** (1988): "Ideología y formación social en la formación del profesorado". *Revista de Educación*. nº.282. pp. 61-85.

**Pozo, J.I., Carretero, M., y Asensio, M.** (1983): "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia". *Infancia y aprendizaje*, nº 24. pp. 55-68.

**Pozo, J.I. y Carretero, M.** (1984): "¿Enseñar historia o contar historias? Otro falso dilema". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 111. pp.45-50.

**Pozo, J.I.** (1985): *El niño y la historia*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

**Pozo, J.I. y Carretero, M.** (1987): "Del pensamiento formal a las concepciones espontaneas". *Infancia y aprendizaje*, nº 38, pp. 35-52.

**Prats, J.** (1989): "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias" "Germania-73" e "Historia 13-16". En: Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor. pp.201-210.

**Riviere. A.** (1980): "Psicología cognitiva y educación". *Infancia y aprendizaje*, nº. 12, pp. 5-24.

**Riviere, A.** (1986): *Razonamiento y representación*. Madrid, Siglo XXI.

**Rodríguez Frutos, J.** (1989): *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.

**Rothe, V.** (1986): "Teoría crítica y didáctica de la historia". *Revista de Educación*. nº 280, pp.109-111.

**Schon, D.** (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

**Schwab, J.** (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

**Shavelson, R.J. y Borko, H.** (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction". *Educational Horizons*, nº 57, pp. 183-189.

**Shulman. L. S.** (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una

perspectiva contemporánea.” En: Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

**Smith, B. O.** (1983): “Some comments on educational research in the twentieth century”. *Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 488-492.

**Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

**Tanner, D. y Tanner, L.** (1980): *Curriculum development*. New York, McMillan.

**Torres, J.** (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

**Valdeon, J.** (1989): “¿Enseñar Historia o enseñar a historiar?” En: Rodríguez Frutos, J. (Ed.) *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía. pp.19-32.

**Villar Angulo, L.M.** (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

**Voss, J.F., Greene, T.R., Post, T.A. y Penner, B.C.** (1984): “Problem solving skill in social sciences”. En: Bower, G.H. (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, Vol. 18. Nueva York, Academic Press.

**Vygotski, L.S.** (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lantaró.

**Wittrock, M.C.** (1986): *Handbook of research on teaching*. London, McMillan.

**Yinger, R.J. y Clark, C.M.** (1982): *Understanding teacher's judgments about instruction: the task, the method, and the meaning*. East Lansing, Institute for Research on Teaching. Michigan State University, Research Series, nº. 134.

**Zabalza, M.A.** (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

**Zaragoza, G.** (1989): “La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente”. En: Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor. pp. 165-178.

## **CAPITULO II.- EL CURRICULUM DE ESTUDIOS SOCIALES: ESTUDIO COMPARADO**

### **1.- *Análisis de algunas de las propuestas curriculares del conocimiento social más representativas.***

#### **1.1.-*El proyecto "Man: A Course of Study" de Bruner.***

#### **1.2.- *El proyecto "Humanities Core Curriculum" para la enseñanza australiana.***

#### **1.3.- *El "Humanities Curriculum Project" de Stenhouse.***

#### **1.4.- *El proyecto "History 13-16" del Schools Council***

#### **1.5.- *El proyecto "La conquista del medio por el niño" de Hannoun.***

#### **1.6.- *La propuesta curricular del Consejo Italiano para la enseñanza de las Ciencias Sociales.***

#### **1.7.- *La propuesta del MEC español para la enseñanza del conocimiento social.***

##### **1.7.1.- *La propuesta del MEC para la etapa de Educación primaria.***

##### **1.7.2.- *La propuesta del MEC para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.***

#### **1.8.- *La propuesta curricular de la Generalitat de Cataluña.***

#### **1.9.- *La propuesta curricular de la Xunta de Galicia.***

#### **1.10. *La propuesta curricular de la Comunidad Autónoma Vasca.***



- 1.11. *La propuesta curricular de la Junta de Andalucía.***
- 2.- *Estudio comparado de las propuestas curriculares anteriores.***
- 3.- *Bibliografía consultada.***

## CAPITULO II - EL CURRICULUM DE ESTUDIOS SOCIALES: ESTUDIO COMPARADO

### ***1.- Análisis de algunas de las propuestas curriculares del conocimiento social más representativas.***

Antes de analizar algunos de los principales proyectos curriculares del conocimiento social, parece conveniente que reflexionemos acerca del sentido del "conocimiento-estudio social" (social studies ) y que establezcamos la diferencia conceptual existente con respecto a las "Ciencias Sociales".

Los términos de "Ciencias Sociales" y "estudios sociales" (social studies ) suelen utilizarse intercambiabilmente en la bibliografía especializada en la medida en que ambos términos se relacionan con el conocimiento de la sociedad humana y de la conducta social.

Sin embargo, es necesario establecer una diferenciación entre ambos términos, a fin de fijar los propósitos, contenidos científicos y ámbitos de actuación de unos y otros.

Las Ciencias Sociales constituyen una serie de disciplinas específicas las cuales comparten un punto de vista común sobre la humanidad; estas disciplinas son la Geografía social, la Historia social, la Antropología social y cultural, la Sociología, la Psicología social, la Economía o las Ciencias Políticas, entre otras.

Los "estudios sociales" es un termino que se aplica más comúnmente para aludir a este campo de conocimiento según se enseña en los niveles básicos de la educación.

A juicio de Jarolimeck (1971) *"Los estudios sociales constituyen el ordenado recorte o selección de las Ciencias*

*Sociales con propósitos docentes o formativos". Según este autor, los estudios sociales constituyen aquella parte de las Ciencias Sociales que ha sido seleccionada con propósitos educativos en un nivel escolar determinado. Los estudios sociales son una parte del curriculum escolar que contribuye a la formación social de los educandos.*

*Para Gross y colaboradores (1983: 86) "La diferencia entre ciencia social ( o ciencias sociales ) y estudios sociales es muy conspicua en dos aspectos. En primer lugar, que a la ciencia social generalmente se le considera ser el recurso a partir del cual se saca el contenido de los estudios sociales. Los esfuerzos académicos de los científicos sociales a nivel universitario proporcionan la materia prima en la Historia, la Geografía, la Sociología, y materias afines, para utilizarlos en las clases de estudios sociales en las escuelas primaria y secundaria.*

*La ciencia social también proporciona la materia prima para el estudio de los problemas de la sociedad... En segundo lugar, la ciencia social tiene como uno de sus principales rasgos distintivos su compromiso con una posición exenta de valores. El científico social trata de mantener un desinterés erudito manteniéndose apartado de las cuestiones de valores... Por otra parte, el sistema escolar público es un instrumento de la sociedad; se supone que refleja los valores de tal sociedad... Por lo menos, las escuelas deberían ayudar a los estudiantes a comprender sus propios valores, los valores de los demás así como la importancia de los valores respecto de la conducta humana".*

De acuerdo con la conceptualización que del término "estudio social" hacen los autores anteriores, los estudios sociales poseen una intención decididamente didáctica. Se trata más bien del fruto de la preocupación educativa por conseguir lo que de modo general se entiende como objetivo de la "formación social". Si esta es una necesidad dentro de la educación, habrá de valerse de medios específicos o de los que ofrecen determinadas ciencias sociales. Tendrá, en definitiva que tomar los elementos que éstas le proporcionan para la consecución de sus finalidades.

El fin por el cual se incluye un tema u otro en el programa de estudios sociales no debe ser la acumulación

de información, o la adquisición del saber científico-social por el saber mismo, sino las posibilidades que ofrece de contribuir a una mejor comprensión de la sociedad y del ambiente socio-cultural en el que el alumno desarrollará su vida y cuyos problemas habrá de afrontar y resolver. El objetivo de su enseñanza es, pues, conseguir que el alumno comprenda con una visión crítica su entorno social, presente y pasado, para lograr una mayor integración social.

Entre los principales modelos de organización de la enseñanza del conocimiento social hemos seleccionado los siguientes:

E. P R I M A R I A	ÁREA CULTURAL ANGLOSAJONA	ÁREA CULTURAL LATINA
	<p><b>"Man: A Course of Study"</b> de Jerome S. Bruner ( MACOS )</p> <p>El "Humanities Core Curriculum" para la enseñanza australiana ( H.C.C.)</p>	<p><b>"La conquista del medio por el niño"</b> de H. Hannoun</p> <p>La propuesta del M.E.C. Español para la enseñanza del conocimiento social</p>
E. S E C U N D A R I A	<p>El "Humanities Curriculum Project" de L. Stenhouse. ( H.C.P. )</p> <p>El "History 13-16" del Schools Council</p>	<p>La propuesta curricular del Consejo Italiano para la enseñanza de las Ciencias Sociales</p> <p>La propuesta del M.E.C. español y de las Comunidades Autónomas.</p>

En nuestra selección hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

- \* Son ámbitos culturales que tradicionalmente han ejercido y siguen ejerciendo una notable influencia sobre las propuestas curriculares españolas.

- \* Son propuestas curriculares que marcan la tendencia actual de los estudios sociales en el marco cultural europeo y occidental, habiéndose convertido algunas de ellas en el referente didáctico más importante para la elaboración del diseño curricular base español, en general, y de los estudios sociales, en particular ( sobre todo el MACOS y el "Humanities Curriculum Project" ).
- \* Su elaboración para los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria permite tener una visión a la vez secuenciada y global del tratamiento dado al área de Ciencias Sociales en el periodo de Educación Básica o Fundamental.
- \* Algunos de los proyectos curriculares anteriores tienen, en nuestra opinión, un valor didáctico añadido y es que han nacido como proyección o concreción de teorías psicopedagógicas y sociológicas de alcance más general lo que sin duda ha contribuido a su mayor apertura y flexibilidad y, consiguientemente, a su aplicación en contextos socioculturales distintos de los originarios. Tal es el caso del MACOS, el HCP o la propuesta de Hannoun.
- \* Son modelos que han surgido con una finalidad alternativa a los currículos oficiales y como fruto del trabajo conjunto de teóricos del currículum y prácticos de la enseñanza comprometidos en procesos de investigación y de innovación educativa.
- \* Son propuestas curriculares que se han experimentado en el aula y que han demostrado su capacidad para mejorar la práctica de la enseñanza del conocimiento social.
- \* Son propuestas que han surgido con la

pretensión de dar una respuesta integral y no solo metodológica a la enseñanza de los estudios sociales.

### **1.1.-El proyecto "Man: A Course of Study " de Bruner**

Bruner (1966) con la ayuda de un numeroso equipo formado por maestros, artistas, antropólogos y psicólogos, elaboró por encargo del Educational Development Centre de Massachusetts (USA), un proyecto de estudios sociales que lleva por título "Man: A Course of Study" y que es conocido en inglés con el acrónimo MACOS. Este plan de estudios pensado para niños entre 10 y 12 años, exigió un trabajo de 5 años -de 1962 a 1966- y su aparición supuso un auténtico acontecimiento pedagógico en todos los países de habla inglesa. El MACOS tuvo un notable éxito en Estados Unidos, Inglaterra y Australia.

El proyecto dirigido por Peter Dow, contó con el asesoramiento de Jerome S. Bruner quien a lo largo de todo el proceso puso de manifiesto la fuerza de sus ideas sobre el desarrollo y el aprendizaje.

El curso consiste en un estudio, más bien detallado, acerca del salmón del Pacífico, la gaviota arenquera, el babuino y los esquimales "netsilik", con una constante comparación con la propia sociedad y la propia experiencia de los alumnos. El método es comparativo y el curriculum está basado en las ciencias de la conducta y la antropología.

**Objetivos del curso.-** Los objetivos generales del proyecto son los siguientes:

1. Dotar a los alumnos de respeto y confianza en los poderes de sus mentes.
2. Ampliar ese respeto y confianza hacia su capacidad de analizar la condición humana, las vicisitudes del hombre y su vida social.

3. Proporcionarles un conjunto de modelos operativos que les permitan analizar mejor la naturaleza del mundo social en el que viven y la circunstancia en que se halla inmerso el hombre.
4. Crear un sentimiento de respeto hacia las capacidades y vicisitudes del hombre como especie.
5. Despertar en el estudiante la sensación de que la evolución es un proyecto inacabado.

**Fundamentación pedagógica.-** Este currículum no sigue el enfoque de "la ampliación del horizonte social del alumno" o "ambiente creciente", tan generalizado en los proyectos de estudios sociales para la educación elemental. La razón del abandono de esta tendencia se debe según Bruner a la dificultad que el niño tiene de establecer generalizaciones a partir de situaciones que le resultan demasiado familiares.

*"Quisiera exponer brevemente un punto de vista bastante diferente al nuestro. Según esta postura, la enseñanza de las ciencias sociales debería iniciarse presentando ambientes familiares como el del hogar, la calle o el vecindario. No negamos que sea un punto de vista recomendable, aunque su principal defecto radica en que no consigue captar lo difícil que es para los seres humanos descubrir la generalidad en las cosas familiares... Creemos más oportuno buscar formas de despertar la curiosidad infantil mediante ejemplos particulares cuya peripecia vital y cualidad humana puedan apreciarse claramente, tanto si pertenecen al entorno inmediato del niño como si proceden de un medio más remoto. Si conseguimos activar el deseo de poner en orden aquello que se estudia, nuestro esfuerzo dará el fruto apetecido" (1966:124,125)*

En opinión de Bruner, el problema que más persistentemente se presenta en las investigaciones de las Ciencias Sociales es rescatar el concepto de vida social de

las concepciones vulgares acerca del mismo, sin que por ello parezca primitivo y extraño.

Hay cuatro técnicas que han demostrado ser especialmente útiles para lograr este propósito:

1. La primera es la *técnica del contraste o contraposición de situaciones* como factor que contribuye al establecimiento de categorías conceptuales, y que tan destacado papel ha jugado en la teoría del aprendizaje.  
En el MACOS se utilizan cuatro fuentes principales de contraste: el hombre frente a los primates superiores, el hombre moderno frente al prehistórico, el hombre contemporáneo tecnológico frente al primitivo y el hombre frente al niño.
2. La segunda consiste en la *estimulación y el empleo de conjeturas razonables*, la formulación de hipótesis y la realización de predicciones.
3. La tercera es la *técnica de la participación*, que consiste sobre todo en la práctica de juegos que incorporan las propiedades formales del fenómeno del que el juego constituye una analogía. En este sentido, el juego es una especie de modelo, una representación artificial aunque muy fiel de la realidad.
4. La cuarta es el *antiguo procedimiento de fomentar la autoconciencia*. Existe una estrategia susceptible de aprendizaje para descubrir ideas propias que nunca han sido expresadas, formas no manifiestas de abordar determinados fenómenos.

**La estructura del curriculum.-** El MACOS es concebido por su autor como un proyecto educativo abierto y por tanto



modificable según las inclinaciones de cada profesor y adaptable a las características y peculiaridades del grupo de alumnos.

El contenido de la asignatura es el hombre: su naturaleza como especie y las fuerzas que conformaron y siguen hoy conformando su humanidad. Hay tres preguntas recurrentes a este respecto:

- ¿Qué tienen de humano los seres humanos ?
- ¿Cómo han llegado a ser lo que son ?
- ¿De qué modo puede acrecentarse su humanidad ?

En un intento de responder a las citadas preguntas, se exploran cinco áreas, que se hallan estrechamente asociadas a la evolución del hombre como especie y que definen de forma inmediata el carácter distintivo del hombre y su capacidad de evolución futura. Las cinco grandes fuerzas humanizadoras son:

- La construcción de herramientas.
- El lenguaje.
- La organización social.
- El cuidado de la prolongada infancia del hombre, o educación del niño.
- El afán del hombre por explicar y representar su mundo.

**La forma de la asignatura .-** El MACOS destaca la importancia del profesor en el éxito del proyecto, especialmente al tratarse de una disciplina como las Ciencias Sociales, donde la actitud y el interés del profesor es tan determinante como los propios contenidos del curso.

La asignatura está formada por un conjunto de *unidades*. Una unidad es un conjunto de materiales o contenidos y ejercicios que puede llegar a ocupar desde una sesión hasta varias sesiones. Es decir, se puede profundizar al máximo y consumir buena parte del

contenido de la asignatura o se puede exponer de manera sucinta. El proyecto da plena libertad a los profesores para organizar las unidades de la forma que más convenga a sus objetivos pedagógicos. Algunas de las unidades están pensadas para servir de repaso y no presentan nuevos contenidos. Cumplen con la función de "recodificar" lo que se ha visto hasta ese momento, con el fin de resaltar las relaciones existentes entre las anteriores unidades.

El esquema de la unidad de estudio es un documento que está dividido en seis partes:

1. *Charlas a los maestros.* Consiste en animadas exposiciones de la naturaleza de la unidad, sobre todo de los aspectos de mayor misterio, aquello que despierta más curiosidad y asombro.
2. *Preguntas y contrastes.* Las ideas que se desean transmitir suelen presentarse en forma de dibujos, lecturas, diagramas u otros procedimientos de representación. Otras veces se enuncian en forma de sugerencias a los profesores sobre posibles preguntas dirigidas a los alumnos o sobre posibles contrastes que sirvan de aclaración. Preguntas como "¿de qué forma podría mejorarse la mano de un hombre?" han demostrado ser muy útiles para este fin.
3. *Formas de presentación.* Esta parte de la unidad comprende el "contenido" o la materia propiamente dicha que ha de impartirse a los alumnos. La primera forma de presentación es el texto escrito. Aparte de los textos se utilizan películas de cuatro minutos de duración que recogen las aventuras de los esquimales, los bosquimanos y una manada de babuinos, con el propósito de formular preguntas y plantear acertijos. Se emplean asimismo juegos con material pedagógico, dibujos animados, carteles y mapas.

4. *Ejercicios modelo.* Los ejercicios modelo están pensados para desarrollar en los niños hábitos intelectuales y aprovechar al máximo sus capacidades deductivas. Para estimular estas capacidades se emplean puzzles, acertijos y juegos.
5. *Material de documentación.* Consta de relatos escritos o grabados en cinta del desarrollo normal de una clase, incluyendo la utilización de los materiales pedagógicos constitutivos de cada unidad de estudio. Este material documental debería ser a la vez ilustrativo y representativo, al objeto de que todo maestro pueda utilizarlo con provecho en su trabajo.
6. *Materiales suplementarios.* El último apartado de este "manual de instrucciones" de las unidades de estudio incluye materiales suplementarios, como obras de consulta ( y la correspondiente bibliografía básica sobre la materia ), más películas y juegos y otros instrumentos que sirven para atraer la atención del estudiante diligente o del profesor interesado.

### **1.2.- El proyecto "Humanities Core Curriculum" para la enseñanza australiana**

Entre los años 1981 y 1982 se publica con destino a las escuelas australianas un proyecto curricular conocido con el nombre de "Humanities Core Curriculum" y que se presenta como un modelo de enseñanza secuencial de los estudios sociales para el nivel de Educación Primaria.

En el estudio que de dicho proyecto ha hecho Martínez Bonafe ( 1991:28 ) destaca como componentes básicos del HCC "un conjunto de tesis sobre el aprendizaje y la enseñanza elaboradas por distintos especialistas en educación y una especie de mapa o plano mural que incluye aspectos de

*la antropología, las ciencias naturales, la ciencia aplicada, las matemáticas, sociología, economía, política, además de los más comunes o tradicionales provenientes de la geografía y la historia".*

**Fundamentación teórica.-** El punto de partida del proyecto lo constituye una reflexión en profundidad sobre el impacto que los cambios históricos, sociales y tecnológicos produjeron en la sociedad australiana a partir de los años 50 y sus consecuencias sobre la educación escolarizada.

Entre las cuestiones que se someten a revisión destacan la naturaleza de la educación y la función de la escuela en el momento actual, los cambios que se producen en la personalidad del niño como consecuencia del aprendizaje, la incidencia del currículum sobre los alumnos, los profesores y los administradores escolares, la importancia del desarrollo de las capacidades en el niño para afrontar la "explosión del conocimiento" y el papel que en dicho desarrollo pueden jugar las disciplinas académicas.

Para responder a tales interrogantes, el currículum se plantea como un instrumento que permita a los profesores un ejercicio profesional en libertad, como un marco de comprensiones básicas en el área de estudios sociales que puedan desarrollar todos los estudiantes de la escuela primaria y como una secuencia apropiada del contenido didáctico que permita a los alumnos progresar en el aprendizaje sin dificultad.

Los supuestos teóricos del currículum están formados por un conjunto de principios sobre la enseñanza, el aprendizaje y los valores educativos de carácter individual y social que son aportados por Stenhouse, Bruner, Fraenkel, Dewey, Novak, Berlyne y Piaget.

**La estructura del currículum.-** El programa de estudios está organizado en forma de una matriz o red de ideas

generales y conceptos básicos sobre las Ciencias Sociales y Humanidades que se desarrollan a lo largo de los diferentes cursos de la Enseñanza Primaria.

A su vez cada una de las matrices de ideas amplias o ejes temáticos comprenden un conjunto de contenidos y experiencias que se relacionan entre si.

El mapa del curriculum básico de Humanidades está compuesto por los siguientes ejes temáticos:

◆ *Conceptos*

1. El cambio
2. El tiempo histórico
3. Conocimiento-conciencia espacial

◆ *El Yo y la Sociedad*

4. Yo y los otros
5. La comunidad
6. El orden en la sociedad

◆ *La Naturaleza*

7. El medio ambiente
8. La utilización de los recursos

◆ *La Tecnología*

9. Industria
10. Transporte/Comunicaciones
11. Marketing

◆ *Geografía Social y Económica*

12. El amplio mundo ( las culturas y necesidades humanas)

El curriculum presenta un *crecimiento en espiral* de tal

forma que una misma unidad temática se va tratando a diferentes niveles de progresión y complejidad a medida que el alumno va avanzando en su escolaridad.

***Metodología adoptada.-*** El carácter abierto del curriculum permite al profesorado adaptarlo con plena libertad de acción a las peculiaridades del contexto escolar y a las posibilidades del grupo de alumnos.

El mapa curricular brinda al profesor una serie de núcleos temáticos de referencia, pero no prescribe ni los objetivos que se han de alcanzar ni las estrategias metodológicas que han de utilizarse en cada caso.

No obstante, resulta patente su opción por una metodología basada en la indagación y en el descubrimiento personal con el concurso de muy diferentes fuentes y recursos didácticos.

### ***1.3.- El "Humanities Curriculum Project" de Stenhouse***

Stenhouse (1970 ) elabora por encargo del School Council inglés y bajo el patrocinio de la Nuffield Foundation una propuesta de curriculum para el estudio de las humanidades en la escuela secundaria con el título de "Humanities Curriculum Project" y cuya aplicación tuvo lugar en el Reino Unido entre los años 1967 y 1972.

El HCP centró su investigación en los problemas técnicos relativos al desarrollo de una forma de enseñanza basada en la discusión, en la que el grupo examinaba con sentido crítico los datos cuando discutía cuestiones sociales controvertidas bajo la presidencia de un profesor que sometía su labor al criterio de neutralidad.

Stenhouse ofrecía a los profesores de humanidades un curriculum concebido como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores podían experimentar, como base de la traducción reflexiva

de las ideas educativas a la acción educativa. A partir de esta concepción del curriculum Stenhouse extrajo la idea del "profesor como investigador".

**Finalidad del Proyecto.-** El objetivo general del curriculum era "desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos y de los problemas controvertidos que suscitan".

De acuerdo con esta finalidad pedagógica el manual oficial del proyecto sentaba los principios siguientes:

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los estudiantes.
2. En esta etapa de la educación, el profesor acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de neutralidad, o sea, considera responsabilidad propia no promover su particular punto de vista.
3. El núcleo central del planteamiento de las áreas controvertidas será el dialogo y no la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes en vez de tratar de llegar al consenso.
5. El profesor, como moderador del diálogo, debe ser el responsable de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje.

**Fundamentación pedagógica.-** Frente al principio de autoridad del profesor como elemento rector de la vida del aula, el HCP defiende la libertad y autonomía de todos los individuos implicados en un proceso de comunicación para emitir juicios responsables.

La tarea del profesor es considerada como generadora de una adecuada subcultura en el grupo del aula y ello supone el establecimiento de un sistema de comunicación dentro del grupo.

*"En el Humanities Project desarrollamos un estilo de discusión docente que otorgaba gran importancia a la aceptación por parte del grupo, de la responsabilidad por su labor y al trabajo cooperativo. Los resultados nos mostraron claramente, en ocasiones, como las escuelas inhiben el trabajo cooperativo" (1984:61).*

Stenhouse se lamenta de que se haya prestado relativamente poca atención al hecho de convertir al grupo de alumnos que forma la clase en una subcultura plenamente interactuante, con valores educativos basados en una redistribución democrática del saber, la autonomía y el juicio responsable.

En el HCP tanto los estudiantes como los profesores desarrollan su comprensión, su capacidad de discernimiento y de juicio con respecto a las cuestiones sociales y los problemas humanos, es decir, al profesor se le adjudica un papel de estudiante. En este sentido, el HCP puede considerarse en palabras de Stenhouse *"como una exploración de la relación entre el conocimiento y la autoridad del profesor. Un ejemplo de lo que está en juego reside en el problema relativo a si un estudiante acepta una proposición como conocimiento debido a que así lo afirma su profesor o si intenta comprobarlo mediante criterios distintos a la autoridad del profesor" (1984: 166).*

**Estructura del currículum.-** El "Humanities Curriculum Project" se presenta como una propuesta interdisciplinar que integra un conjunto de temas correspondientes a Inglés, Historia, Geografía y Religión.

El objeto del HCP, en palabras de Elliot (1990:264), uno de los más estrechos colaboradores de L. Stenhouse en la aplicación del proyecto, era *"criticar la organización y la transmisión de conocimientos sobre cuestiones humanas*



*dentro de las categorías académicas tradicionales y reorganizar el conocimiento de las cuestiones en categorías que pusieran de manifiesto la experiencia humana, tal como era vivida e imaginada por los mismos alumnos" .*

Llevado de este propósito, Stenhouse organiza el contenido curricular en una serie de cuestiones o unidades temáticas próximas a las demandas y necesidades de los alumnos, tales como, "la familia", "la educación", "la pobreza", "vivir en las ciudades", "industria y trabajo", "relaciones entre los sexos", "la ley y el orden", o "guerra y sociedad".

Esta reconceptualización del contenido del curriculum surgió de la preocupación porque fuese pertinente a "las vidas de los alumnos" aquí y ahora. Pero esto llevaba consigo la modificación coherente de la pedagogía al uso para facilitar a los alumnos que ejercieran su capacidad de juicio en relación con la significación de la información presentada de acuerdo con su forma de vivir. Se trataba de pasar de unas clases basadas en la instrucción magistral a otro tipo basado en el diálogo.

**Metodología adoptada.-** El centro de las actividades del aula es el *diálogo* más que la instrucción de acuerdo con la idea de que la comprensión de los hechos sociales no puede desarrollarse con antelación a los juicios de valor y con independencia de los mismos.

Los hechos sociales son problemáticos en sí y están abiertos a la discusión. El proceso de desarrollo de la comprensión debe comenzar, pues, por ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de los juicios de valor implícitos en sus actuales formas de comprensión e interpretación, de los actos humanos y de las situaciones sociales. Esto se lleva a cabo presentándoles evidencias de esos actos y situaciones y pidiéndoles que compartan su comprensión e interpretaciones de esas evidencias con los demás. De este modo los alumnos se harán conscientes de sus propios prejuicios y valores.

**La forma de presentación del curriculum.-** El proyecto preparó conjuntos de materiales exclusivos a cada una de las unidades temáticas concebidos como "evidencias documentales" sobre las que fundamentar la discusión de los estudiantes.

Estas "pruebas" fueron producidas en forma de materiales multimedia, incluyendo textos impresos, fotografías, grabaciones magnetofónicas y películas. Estaban compuestas de materiales "concretos" tomados de las ciencias del comportamiento y de historia, así como materiales tomados de las artes: poesía, literatura, canción, música, pintura, etc.

Para Stenhouse, estos materiales constituyen *pruebas de las ideas humanas*, pertinentes para la discusión de los problemas humanos.

**El papel del profesor.-** El profesor es concebido como un *moderador neutral* en la dinámica grupal de la discusión.

El profesor, en tanto que moderador neutral, tiene la responsabilidad de crear las condiciones y oportunidades que animen a los alumnos a asumir su responsabilidad en el desarrollo de la comprensión de la experiencia y el comportamiento de los humanos, y de aquellas cuestiones de valor que se relacionan con esa experiencia y comportamiento. Siendo el responsable de crear las condiciones adecuadas, ayuda a los estudiantes a desarrollar un método de estudio e investigación centrado en la comprensión.

Más concretamente, el profesor cuando actúa como moderador neutral de un grupo de discusión debe asumir como principales responsabilidades:

1. Permitir que la discusión progrese sobre las líneas desarrolladas por el grupo, o para proporcionar un nuevo estímulo cuando el debate decae o deriva en círculos cerrados.

2. Representar un punto de vista que el grupo no ha considerado, o documentar el punto de vista de una minoría que no se encuentra adecuadamente representada en el grupo.
3. Proporcionar un reto al consenso y a la tolerancia.
4. Agudizar las definiciones de un punto de vista pidiendo a sus defensores que proporcionen argumentos críticos.

#### **1.4. El proyecto "*History 13-16*" del Schools Council**

Uno de los más importantes proyectos para la enseñanza de la Historia basada en el descubrimiento, es el *History 13-16 Project* desarrollado por el Schools Council (1976) en respuesta a las crecientes dudas sobre el valor formativo de la historia dentro del curriculum de la enseñanza secundaria. Dichas dudas se centraban, en primer lugar, en la importancia relativa de la Historia dentro de un plan de estudios cada vez más saturado y, en segundo lugar, en la conveniencia de mantener la Historia como asignatura independiente en lugar de considerarla una rama dentro de cursos sobre estudios sociales integrados.

Al equipo encargado del proyecto se le plantearon los siguientes requisitos:

1. Centrar el Proyecto en torno a los exámenes oficiales.
2. Considerar la contribución que la Historia podía ofrecer a la educación general de los adolescentes en edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

3. Basar la innovación en la práctica más radical y factible existente en los centros educativos.

Para cumplir con tales exigencias se vió la necesidad de fundamentar el proyecto en realidades y aspiraciones generales y adaptarlo más estrechamente a las posibilidades y limitaciones de las aulas que a teorías e ideales educativos.

**Objetivos del Proyecto.-** Los objetivos generales del proyecto eran los siguientes:

- 1º. Introducir al alumno en la metodología usada por el historiador, evaluando fuentes y usándolas para establecer hechos y elegir explicaciones contrapuestas de esos hechos.
- 2º. Enseñar al alumno parte de la lógica del historiador, insistiendo especialmente en los aspectos que la diferencian de la lógica de otras disciplinas científicas.
- 3º. Introducir al alumno en alguno de los diversos enfoques de la Historia.

**Fundamentación teórica.-** De acuerdo con los objetivos asignados al proyecto, éste se fundamenta en los supuestos siguientes:

En primer lugar, considera que para que el estudio de la Historia sea relevante ha de tener en cuenta las necesidades personales y sociales del alumno.

El valor académico de la Historia no justifica por si solo que deba ser enseñada a la masa de adolescentes de enseñanza secundaria. Para que resulte valiosa para ellos, los alumnos han de conseguir con esta materia destrezas y

conocimientos que sean en si mismos liberadores y posibilitadores.

En segundo lugar, defiende que la Historia debe enseñarse como una “forma de conocimiento”, porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina.

En tercer lugar, considera que el desarrollo curricular en Historia debe realizarse a largo plazo y seguir un enfoque de investigación en la acción.

**Estructura del curso.**- El currículo se halla estructurado en cinco secciones principales, cada una de las cuales se halla dividida a su vez en un número variable de unidades temáticas (Shemilt, 1987 ).

- ♦ **Sección 1 ( nivel 13-14 )** “¿Qué es la Historia?”. Este primer apartado tiene por objeto introducir a los alumnos en la lógica y en los métodos del investigador.

Una primera unidad presenta como vivía la humanidad en el pasado y constituye una introducción al contenido de la historia y a las convenciones cronológicas.

En las unidades siguientes se trata la Historia como un trabajo del historiador, el estudio de las fuentes históricas y las formas en que éstas han cambiado a través del tiempo, los problemas de evidencia centrados en la autenticidad y fiabilidad de las fuentes y, por último, una introducción a la causalidad y motivación en la Historia.

Lo que se pretende es que al final de esta primera sección el alumno esté en disposición de

realizar por si mismo una sencilla investigación histórica.

- ♦ **Sección 2 (nivel 14-16 )** *"La Historia a nuestro alrededor"*. En este apartado se aborda un estudio del entorno como evidencia del pasado. El trabajo de campo es esencial ya que se exige a los alumnos reconstruir "el pasado" sobre la base de los vestigios supervivientes en el entorno del alumno.
- ♦ **Sección 3 (nivel 14-16)** *"Historia Mundial Moderna"*. Su objeto es el estudio de los antecedentes y dimensiones históricas de un problema o asunto contemporáneo. Se requiere que los alumnos analicen y clarifiquen una situación contemporánea mediante la referencia a sus raíces históricas.

Entre los temas que con carácter opcional se le brindan al alumno para su estudio figuran el desarrollo de la China comunista, el movimiento hacia la unidad europea, la cuestión irlandesa, el conflicto árabe-israelí o la superpotencia económica del Japón.

- ♦ **Sección 4 ( nivel 14-16 )** *"Estudio sobre el desarrollo"*. Su objeto es el estudio del cambio, desarrollo y causalidad referente a un área concreta de la experiencia humana desde los tiempos prehistóricos hasta la actualidad.

El estudio diacrónico de los temas como la medicina a través del tiempo, la energía a través del tiempo o el crimen y castigo a través del tiempo permiten al alumno adquirir una visión de la continuidad del tiempo histórico.

- ♦ **Sección 5 (nivel 14-16)** *"Estudio en profundidad"*. El estudio diacrónico emprendido en el apartado anterior se completa aquí mediante el estudio sincrónico y en profundidad de un periodo de tiempo determinado, mediante el análisis de todos los aspectos de la vida.

Se requiere que los alumnos expliquen los motivos de individuos concretos y reconstruyan las "mentalidades colectivas" mediante la referencia de los factores políticos, económicos, sociales, religiosos y culturales.

Entre los temas opcionales que se ofrecen en este apartado, destacan la Inglaterra Isabelina, Gran Bretaña de 1815-51, la independencia de Estados Unidos y la Alemania de 1918-45.

En cuanto a la duración y organización interna de cada una de las unidades didácticas, los autores del proyecto no son en absoluto rígidos, ofreciendo diversas soluciones en función de las necesidades concretas de los alumnos. De hecho, se admite incluso que no se usen las cinco unidades. Los contenidos de las unidades temáticas pueden variar de una aplicación a otra siempre que tengan como meta proporcionar al alumno una visión global de la naturaleza de la Historia y se basen sistemáticamente en la estrategia de enseñanza por investigación.

Según Shemilt (1987:176) la complejidad y desorganización que caracterizan la estructura del curso se ven ampliamente compensadas en dos sentidos: *"En primer lugar, el término discontinuo, que permite a los alumnos pasar de la historia medieval local a la China del siglo XX, y de ésta a la medicina prehistórica, ha demostrado ser, de especial valía, al familiarizar a los alumnos, con la extensión, y variedad de los estudios históricos y al perfeccionar, el contenido temático para la enseñanza de determinados*

*conceptos y técnicas. En segundo lugar, el temario discontinuo ha facilitado al equipo realizador del proyecto modificar y actualizar el curso sin alterar el sistema de exámenes ni causar molestias al profesorado".*

**La forma de la asignatura.-** Para el desarrollo del proyecto se han elaborado un conjunto de materiales para los profesores y los alumnos.

El material del profesor está formado básicamente por una Guía didáctica para cada una de las secciones que integran el curso.

En cuanto al material empleado por el alumno, más del 50% se basa en fuentes primarias documentales y gráficas habiéndose puesto el énfasis en las cuestiones de cambio y causa, evidencia y empatía.

Los materiales de la fase 1 del proyecto ( año 1974) están formados por ejemplares de las unidades y folletos, conjuntos de fuentes para el trabajo de investigación, guías de actividades, películas, cassetes, diapositivas, y libros del alumno.

Los materiales de la fase 2 ( año 1984 ) son algo más radicales, debido a la experiencia adquirida mediante la enseñanza del curso desde 1974 y están formados por programas de microcomputador, simulaciones históricas, juegos, gráficos y diagramas, conjuntos de fuentes, videos y cassetes.

**El papel del profesor.-** El proyecto requiere un tipo de profesor con alto nivel de competencia académica en la disciplina y una buena dosis de creatividad dada la escasa estructuración del currículo, y, consiguientemente, la necesidad de guiar y orientar al alumno en su proceso de descubrimiento.

La mayoría de los profesores necesitan apoyo y un



largo periodo de instrucción para explotar el potencial del proyecto. En la actualidad se están haciendo esfuerzos para hacerlo más adecuado al profesor medio.

**Aplicación y evaluación del proyecto.-** El proyecto comenzó a aplicarse experimentalmente en 1974 en 34 colegios utilizándose actualmente en más de 900 colegios de enseñanza secundaria e incrementándose el número de centros en los que se lleva a cabo a un ritmo de 50 por año. El entusiasmo con que los profesores han adoptado el proyecto sorprende, debido a las exigencias que presenta la enseñanza del curso. No sólo tienen que trabajar los profesores más duramente para enseñar este curso, sino que los riesgos profesionales son mucho mayores y se han dado casos de alumnos de algunos colegios que han obtenido resultados muy bajos en los exámenes oficiales.

La evaluación del proyecto 13-16 llevada a cabo por Shemilt (1980) dió los siguientes resultados:

- \* El proyecto "History 13-16" muestra, en comparación con la enseñanza tradicional, que la comprensión de los métodos, la lógica y las perspectivas del historiador por parte de los adolescentes puede mejorar sensiblemente.
- \* No obstante, esa mejora no es absoluta, ya que el éxito conceptual oscila en los alumnos del proyecto entre un 40 % y un 70% siendo notablemente inferior en los grupos de control.
- \* En términos generales, el proyecto produjo una mejora de los conceptos estructurales básicos de la historia, pero no en las explicaciones verbales ofrecidas por los alumnos. En otras palabras, un mejor dominio de la "naturaleza y el método" de la Historia no parecía asegurar una mejor explicación.

- \* La motivación de los alumnos por la Historia aumentó, por regla general, con el proyecto, si bien existen excepciones que consideran reiterativa la estrategia empleada.
- \* La mayor parte de los profesores que experimentaron el proyecto admitían que éste proporcionaba una enseñanza más eficaz, pero en ningún caso más fácil de llevar a cabo. De hecho, los mayores problemas en la aplicación del proyecto provenían no de la falta de capacidad de los alumnos sino de la falta de preparación por parte de los profesores.
- \* Por último, en cuanto a posibles predictores del éxito del proyecto, resultó que ninguna de las variables estudiadas en los alumnos ( por ejemplo, sexo y C.I.) tenían una influencia significativa en su mejor o peor aprovechamiento. La variable independiente más importante para el éxito del proyecto era, por contra, el profesor. En otras palabras , la eficacia del proyecto 13-16 no dependía tanto de las condiciones intelectuales y motivacionales del alumno como de la preparación y de la actitud del profesor.

### **1.5.- El proyecto “La conquista del medio por el niño” de Hannoun.**

Hannoun (1977) propone un proyecto curricular de los estudios sociales, cuyo alcance y secuencia tiene su fundamento en la forma peculiar en que el niño va aprehendiendo el medio a lo largo de su proceso de desarrollo evolutivo.

De acuerdo con la tesis del autor francés, a medida que el niño crece, va creciendo también su "medio", va

creciendo la amplitud del espacio y del tiempo y la frecuencia e intensidad de las relaciones.

La propuesta de Hannoun nace como resultado de las investigaciones e innovaciones pedagógicas estimuladas por el Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques ( I.N.R.D.P.) de París, y en las que participan distintas escuelas normales y equipos de maestros y profesores distribuidos por todo el país.

**Finalidad del proyecto.-** La propuesta surge con el propósito de lograr que el niño *tome conciencia del mundo* y proporcionarle los elementos que le permitan *conocerlo* y *dominarlo*. Cuando se habla de conocimiento y de adaptación del niño al medio se refiere tanto al medio físico como al medio social y cultural. Por eso las actividades exploradoras y de toma de conciencia tienen que preparar al niño tanto para *actuar* sobre el medio material como para *comunicarse* con los demás.

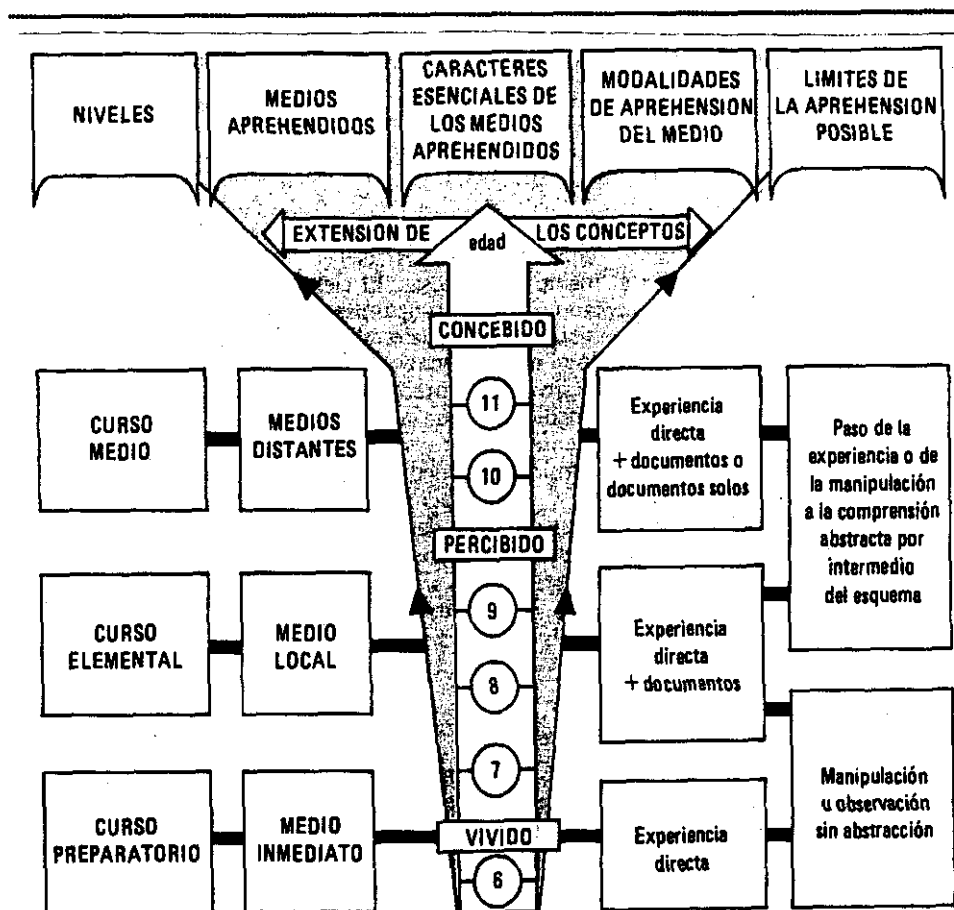
**Fundamentación teórica.-** A partir de una serie de ideas y de principios psicopedagógicos tomados de Piaget, Rolland, Bachelard, Legrand, Chateau, Wallon, o Hubert, entre los más destacados, Hannoun elabora su tesis sobre la *evolución de las formas de aprehensión del espacio en el niño* que de acuerdo con la regla fundamental de su evolución general avanza en una dirección marcada por tres etapas esenciales:

- ◆ La etapa del *espacio vivido*, caracterizada por la experiencia directa del medio, o etapa del “aquí”.
- ◆ La etapa del *espacio percibido*, caracterizada por la capacidad del niño para percibir el espacio sin tener que experimentarlo directamente, o etapa del “allá” y que abre al niño al dominio de la geografía propiamente dicho, en cuanto ciencia de paisajes.

- ♦ La etapa del *espacio concebido*, caracterizada por la capacidad del niño para aprehender el espacio matemático, el espacio abstracto, tal como se muestra *por doquier*.

*“Del “aquí” al “allá” y luego al “por doquier”, del espacio vivido al percibido y después al concebido, del conocimiento por el cuerpo y su movimiento al conocimiento por los sentidos (esencialmente la visión ), y más tarde al conocimiento por el espíritu, asistimos a la misma manifestación de la gran ley de la evolución infantil: de lo concreto a lo abstracto, de lo físico a lo mental, de la experiencia a la reflexión” ( Hannoun 1977: 78 ).*

La secuencia espacio-temporal de lo vivido coincide con el curso Preparatorio francés (6-7 años), lo *percibido* con los Cursos Elemental ( 7 a 9 años) y Medio (9 a 11) y lo *concebido* a partir de los 11 años.



*Evolución de la aprehensión del medio en los límites de las actividades exploradoras o de toma de conciencia en la escuela elemental*

El medio del niño de Educación Infantil y del Primer Ciclo de Educación Primaria es su medio inmediato: su hogar, su familia, su calle, sus juegos, sus compañeros, sus viajes, los animales que le rodean, los objetos usuales. El modo de aprehender su medio es la experiencia directa: el contacto afectivo, físico con los objetos, manipulándolos, sintiéndolos, observándolos.

Por lo tanto, en los ciclos preescolar e inicial, no se trata de *hablar* de un objeto, de un ser, una acción, un paisaje o un acontecimiento. Hay que permitir al niño que los *viva*, para después reflexionar, en cuanto sea posible, acerca de esa experiencia efectiva y directa de las cosas.

*El medio del niño del Segundo Ciclo de Educación*

*Primaria* crece rápidamente: pasa progresivamente de ser su medio propio, egocéntrico, a ser también el de su ambiente familiar y social: el colegio, el barrio, el pueblo y hasta la ciudad.

La experiencia directa de los hombres y de las cosas sigue siendo irremplazable y necesaria, pero cabe ir sustituyendo la observación directa de algunos objetos por la observación indirecta a través de los documentos audiovisuales que se hallen a su disposición: imágenes de toda índole, cine, televisión, radio, prensa, reproducciones de toda índole, etc.

Para enseñar al niño a utilizar el documento, sea cual fuere la forma en que se presente, se le debe enseñar a descubrir: lo que muestra, lo que significa y lo que vale como documento que refleja una realidad.

Hacia finales de este periodo escolar, el niño ya es capaz de encarar la elaboración de un esquema a partir de su manipulación, esquema que será considerado entonces como fundamento de una primera reflexión abstracta.

La manipulación es el sustrato experimental de la esquematización y esta a su vez del sustrato experimental de la reflexión.

*El medio del niño del Tercer Ciclo de Educación Primaria* se amplía hasta los medios lejanos: la localidad, la comarca y la región.

Todas las motivaciones, que se refieran a una experiencia local o distante pueden ser utilizadas por el profesor, no como oportunidad de una adquisición puntual y precisa, sino como la ocasión de completar en el niño la adquisición de las aptitudes y conceptos fundamentales.

En el Tercer Ciclo - y en ciertas condiciones hasta a partir del último curso del Primer Ciclo- parece que el

proceder más fecundo en la conquista del medio por el niño, y por ende primeramente de su conocimiento, lo ofrecen las técnicas de averiguación. En dicho plan de investigación se pueden utilizar la experiencia directa con el apoyo de documentos o los documentos solos.

Con respecto a la posibilidad de que el profesor pueda y deba llevar a sus alumnos a la aprehensión del medio *concebido*, más allá del medio *percibido* que hasta entonces fue el suyo, Hannoun hace una llamada a la prudencia, ya que a esa edad Legrand ( 1970 ) y otros psicólogos apenas si atribuyen al niño la posibilidad de una aprehensión abstracta del mundo por medio del empleo de un esquema, pero sin recurrir a la experimentación real.

**Organización del contenido.**- El proyecto curricular consta de un total de 50 temas centrales clasificados en una rigurosa progresión y clarificados cada uno de ellos por estos tres objetivos: actividades posibles, meta pedagógica que se ha de alcanzar y fundamentación pedagógica que justifica su elección.

Se deja bien establecido que no se trata de un conjunto de temas fijos, sino de una lista donde el profesor puede elegir con plena libertad de acuerdo con el nivel de aprovechamiento y capacidad de conceptualización de cada clase.

*"Cada tema propuesto deberá adaptarse a las condiciones particulares de la clase: la mentalidad de los alumnos, por una parte, y las posibilidades reales que ofrece el medio, por la otra" (Hannoun 1977:146)*

Según Hannoun en su proceso de conquista del medio, el niño pasa por tres fases claramente diferenciadas que deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de organizar su propuesta curricular:

- a) Una fase de *interdisciplinariedad inicial* que tiene su fundamento psicológico en el pensamiento

sincrético, global del niño, donde el medio es captado como un todo.

Para el niño de la escuela elemental el paisaje es, al mismo tiempo, una realidad geográfica, económica, histórica, geológica, botánica, zoológica e incluso lúdica y desde esa unidad hay que presentársela como objeto de estudio.

- b) Una fase de *multidisciplinariedad provisional* que encuentra su sentido en el pensamiento analítico que poco a poco empieza a manifestarse en el niño. Sin abandonar la interdisciplinariedad por el contenido de la acción educativa hay que dar progresivamente entrada a la multidisciplinariedad por la forma que adopta.

*“Empezaremos por distinguir actividades escolares en su forma (matemática, lenguaje, enfoque histórico o geográfico, enfoque científico, actividades artísticas, físicas y manuales ), pero dándoles a todas un mismo contenido, un mismo tema central” ( Hannoun 1977:143).*

- c) Una fase de retorno ulterior a una *interdisciplinariedad fundamental* que es la que posibilita que todos los componentes de la realidad física, biológica y humana se inscriban en el tejido de una red de relaciones objetivas necesarias.

***Metodología adoptada.***- En cuanto a la metodología más adecuada para llevar a cabo la aprehensión del medio, Hannoun considera que el proceder más fecundo lo ofrecen las *técnicas de indagación*.

La estructura de una investigación del medio se presenta en la mayoría de los casos, bajo cuatro aspectos sucesivos:



- ♦ Una *fase experimental* durante la cual la investigación surge a partir de motivaciones reales. Esa motivación puede ser provocada por múltiples factores y, esencialmente, por el contacto efectivo con la realidad: paseos por el entorno, lectura de diarios, acontecimientos de cierta importancia locales, regionales o hasta internacionales. Existe, pues, en una investigación, desde el comienzo, un primer conocimiento generalmente global, confuso, de una realidad y una apertura inevitable hacia el mundo.

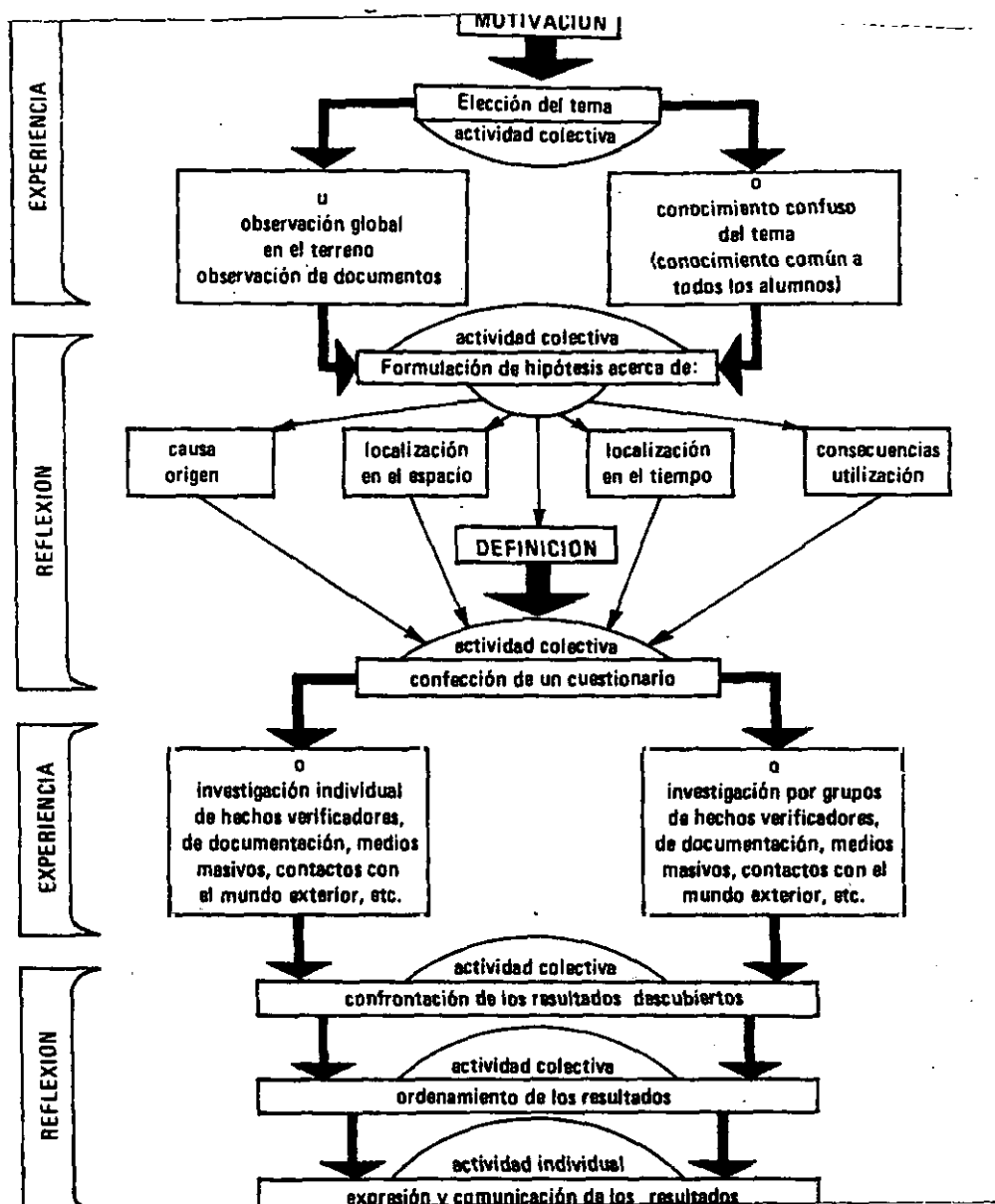
Esa primera fase de averiguación debería desembocar en un conjunto de incertidumbres, dudas, preguntas planteadas por los alumnos. Esas inquietudes, dudas y preguntas serán la base de los futuros esfuerzos con miras al descubrimiento de respuestas.

- ♦ Una *fase de reflexión* durante la cual las perspectivas y finalidades de la averiguación son elaboradas por los niños."¿ Qué es lo que ignoramos acerca de la cuestión elegida ? ¿ Qué sería interesante saber ?". He aquí las preguntas que se proponen los alumnos en este estadio.

Durante esta fase, aquellas inquietudes que surgieron en la fase anterior se convierten en orientaciones de búsqueda claramente formuladas.

- ♦ Una *fase de comprobación* durante la cual se trata de buscar en el terreno de la experiencia, o en documentos previamente seleccionados, las respuestas a las preguntas precedentes.
- ♦ Una *fase de sistematización* durante la cual los niños tendrán que organizar, precisar y

comunicar en un todo coherente los resultados de sus indagaciones y responder a las preguntas formuladas



Posible modelo de una investigación a realizar por los alumnos del Curso Medio en los límites del descubrimiento del medio y las actividades exploradoras o de toma de conciencia.

Para Hannoun una estrategia didáctica basada en la investigación tiene una triple virtualidad educativa:

1. En primer lugar, el proceder empleado implica una alternancia de la actividad experimental y la reflexión teórica, exigencia fundamental de toda acción educativa.
2. En segundo lugar, semejante proceder intenta unir las exigencias de socialización del niño con las de un trabajo individual que ha de considerarse como el resultado inevitable del trabajo colectivo.
3. En tercer lugar, esas actividades concluyen en una interdisciplinariedad evidente: a partir de los resultados descubiertos y elaborados puede efectuarse la actividad escolar en expresión verbal y escrita, estética, matemática, manual y física.

### **1.6. La propuesta curricular del Consejo Italiano para la enseñanza de las Ciencias Sociales.**

En función de la esperada reforma de la Enseñanza Media en Italia, el Consejo Italiano para las Ciencias Sociales ha elaborado una propuesta integrada del conocimiento social que ha encontrado el consenso de muchos estudiosos (Chiesa, 1987).

Partiendo del supuesto de que un *planteamiento integrado* de la enseñanza histórico-social es mucho más congruente -tanto desde el punto de vista del estatuto epistemológico y de las líneas de investigación de esas ciencias en el momento presente, cuanto de los principios que orientan un tipo de aprendizaje comprensivo- que las rígidas divisiones disciplinares, el citado organismo ha llevado a cabo una propuesta de proyecto curricular articulada en torno a cuatro "bloques problemáticos": 1. Territorio, población, recursos. 2. Producción, distribución, consumo. 3. La organización política y el derecho. 4. Personalidad, cultura, comunicación.

**Estructura del currículum.-** Partiendo de los instrumentos proporcionados por la Geografía, la Historia, la Demografía, la Economía, el Derecho, la Sociología, la Psicología, la Lingüística y la Antropología Cultural, los bloques tienden a ofrecer a los alumnos *modelos o generalizaciones de tipo conceptual* que parten de lo concreto, es decir, de una experiencia cognoscitiva localizada en los problemas de la sociedad de hoy, pero que también sean suficientemente abstractos para proporcionar conocimientos más complejos y vinculados al grado de complejidad-abstracción que es típico de nuestro tiempo.

Son modelos y generalizaciones en los que se trata de conciliar la perspectiva sincrónica y diacrónica. El conocimiento histórico tal y como aquí se enfoca no es solo el estudio del pasado ( o de los hombres en el tiempo ) sino una relación que se renueva en los dos sentidos del pasado y del presente.

Para ello la programación didáctica ha de adecuarse a los siguientes criterios básicos:

1. Efectuar *elecciones de contenido en función más estrictamente funcional* para la comprensión conceptual, que tengan valor ejemplificador y de aplicación.
2. Las opciones iniciales deberían tener un alcance problemático motivador para los alumnos, adecuado a promover su esfuerzo de comprensión. Ser *psicológicamente próximo*, no necesariamente en sentido espacial, a su mundo de experiencia.
3. Habrá que aislar problemas que tengan en su interior el *mayor número de elementos conceptuales de explicación*.
4. La repartición del trabajo a lo largo de los cursos académicos, por su amplitud y complejidad de contenidos, además de por los ritmos de adquisición conceptual, deberá forzosamente tener una *marcha ampliamente progresiva* más proporcional.

La *matriz de ideas amplias* o generales en torno a las cuales se organiza el currículum de estudios sociales es la siguiente:

Bloque 1: *Territorio, población, recursos*

- a. La formación del paisaje rural y urbano.
- b. La población.
- c. La división territorial del trabajo.
- d. La relación entre ciudad y campo.

Bloque 2: *Producción, distribución, consumo*

- a. Los modos de producción precapitalista.
- b. Las categorías interpretativas fundamentales de la economía.
- c. La sociedad capitalista.

- d. El funcionamiento de la economía moderna.
- e. Los aspectos sociales de la economía moderna.

### Bloque 3: *La organización política y el derecho*

- a. La organización política antes de la Edad Moderna.
- b. La formación del estado moderno.
- c. La formación y las características del estado moderno en Italia.
- d. Los grupos políticos.
- e. La reglamentación de las relaciones sociales.

### Bloque 4: *Personalidad, cultura, comunicación*

- a. Comportamiento humano y comportamiento animal.
- b. Cultura y culturas.
- c. Comunicación y lenguaje.
- d. Los sistemas de parentesco y la organización familiar.
- e. El desarrollo de la personalidad.
- f. Las relaciones entre individuo, grupo e instituciones.

En cada uno de los bloques temáticos, se proporcionan a los alumnos las ideas básicas y los conceptos clave del conocimiento social y se ejemplifican recurriendo primeramente a la realidad italiana y a partir de ahí al resto de las regiones europeas y del mundo.

La perspectiva histórica aparece integrada en cada uno de los bloques temáticos y tiene por objeto analizar el origen de los problemas sociales.

**Metodología adoptada.**- La metodología de trabajo es coherente con los mecanismos de la psicología del aprendizaje del adolescente y con el acervo cultural y social de los alumnos.

Se recomienda que cualquier medio de instrucción se sitúe en un contexto variado de experiencias y operaciones que confieran un papel activo al trabajo del alumno. De ahí que se considere la *investigación* como la modalidad fundamental de aprendizaje.

De acuerdo con el enfoque dado a la investigación desde el punto de vista didáctico, ésta no tiene nada que ver con las *trivialidades compiladoras* ni con la investigación académica. No se trata de imitar en clase la investigación de laboratorio propia del científico, sino de estimular y organizar la experiencia en función de la formación de una actitud mental de aprendizaje que se distingue por:

- La capacidad de plantearse y plantear problemas.
- La capacidad de formular hipótesis de explicación.
- La capacidad de hacer comprobaciones mediante la puesta a prueba de los datos de la investigación.

Desde el punto de vista de la organización de la clase, de las fuentes de información elegidas, de los instrumentos de investigación, es ampliamente compatible con amplios márgenes de empirismo y con *soluciones técnicas diferentes*, desde el trabajo monográfico de campo, más abierto en cuanto a sus posibles itinerarios y más variado en sus técnicas e instrumentos, hasta las fichas con "preguntas-guía" programadas en función de operaciones mentales "inteligentes".

En cualquier caso, supone una situación de trabajo más articulada y variada, una situación comunicativa más compleja que la de la relación unidimensional y exclusiva docente-alumno.

### **1.7.- La propuesta del MEC español para la enseñanza del conocimiento social.**

Los currículos correspondientes a la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria han sido desarrollados ampliamente en sendos Diseños Curriculares Base, donde se exponen los fundamentos teóricos del currículo, su naturaleza y funciones, los principios de intervención educativa y los objetivos generales, bloques de contenido, orientaciones didácticas y para la evaluación propios de cada una de las áreas curriculares que integran la etapa.

Posteriormente, en sendos Reales Decretos ( 1006/1991 y 1007/1991, B.O.E. 26-VI-91 ) se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de garantizar "una formación común a todos los alumnos y la validez de los estudios correspondientes".

Del análisis de estos documentos nos interesa ante todo destacar aquellas cuestiones que como la fundamentación teórica del currículo, los elementos componentes del área curricular de Ciencias Sociales o el papel asignado al profesor, pueden servir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de nuestra disciplina.

**Fundamentación teórica del área de Ciencias Sociales.**-Los DCBs de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria ( MEC, 1989) responden a la voluntad de racionalizar y mejorar la práctica educativa desde supuestos científicos de naturaleza sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica.

Un aspecto destacable en el planteamiento del área, lo constituye la especial importancia que adquieren los supuestos psicopedagógicos, sobre los sociológicos y epistemológicos.



De forma implícita se transmite el mensaje de que los DCB son el resultado más de los descubrimientos de la moderna psicología y pedagogía que de decisiones político-administrativas. El propio documento dice que la información procedente de la investigación psicológica y pedagógica es "especialmente relevante". Y luego añade que "de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo", es decir, al *qué, como y cuando enseñar y qué, como y cuando evaluar*.

Los principios psicopedagógicos que subyacen al DCB se enmarcan en una concepción *constructivista del aprendizaje escolar* y de la intervención pedagógica. Desde esta concepción, la educación escolar ha de contribuir a la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado.

La intervención educativa debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes principios:

1. Necesidad de partir del *desarrollo del alumno*, respetando sus estadios evolutivos y sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje. Es decir, parte de la competencia cognitiva que el alumno tiene y de los conocimientos que ha adquirido previamente.
2. Necesidad de asegurar la *construcción de aprendizaje significativos*, relacionando de forma significativa y no arbitraria los nuevos conceptos, actitudes y procedimientos a aprender con los que ya se poseen. Y ello exige que "el contenido a aprender sea potencialmente significativo" y que el alumno tenga "una actitud favorable" para ello.
3. Posibilitar que los *alumnos realicen aprendizajes*

*significativos por sí solos, utilizando estrategias y destrezas cognitivas adecuadas.*

4. Aprender significativamente supone *modificar los esquemas de conocimiento* que el alumno posee. Y ello desde la perspectiva del "próximo paso" (partir de la realidad del alumno e impulsarle a ir un poco más allá). De esta manera se desarrolla su potencial de aprendizaje.
5. El aprendizaje significativo supone *una intensa actividad por parte del alumno* ya que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido a adquirir y los esquemas de conocimiento que ya posee.

Con respecto a la *fundamentación sociológica* se observa un tratamiento menos extenso y preciso que la psicopedagógica.

Falta una interpretación contrastada del *modelo social* del que se parte y, simplemente, se da una definición descriptiva del mismo centrada en tres rasgos esenciales: pluralismo sociocultural y político, avance tecnológico y régimen democrático de vida.

Se transmite de esta manera una visión mitificada de la sociedad occidental, desarrollada, pluralista y democrática, donde los conflictos se resuelven mediante el diálogo y la tolerancia y donde existe un consenso generalizado sobre los aspectos esenciales. Se ocultan de este modo los conflictos sociales, tales como, la pobreza, el paro, el analfabetismo, la contaminación o la manipulación informativa y las situaciones de injusticia y desigualdad se presentan como incausadas y englobadas.

En este sentido, también subyace una concepción de la escuela que se adapta a la sociedad y la legítima, sin empeñarse en su transformación.

Con respecto a la *fundamentación epistemológica* que se hace de la disciplina social es más bien pobre, como lo es la confusa relación que se establece entre las Ciencias Sociales, o la aleatoria y desigual selección de las disciplinas que se han de tener en cuenta en el diseño del área.

El título con que se designa al área: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* a pesar de su manifiesta confusión, deja bien a las claras el predominio de la "yuxtaposición" disciplinar sobre la idea de "interrelación", defendida más tarde en la declaración de principios con que se presenta el área en el documento ministerial, y el valor predominante de la Geografía y la Historia en el contexto global del conocimiento social.

En la reflexión epistemológica, se echa en falta la explicitación de las concepciones o corrientes de pensamiento geográfico e histórico en que se apoyan los bloques de contenido.

En el caso de la *Geografía*, por ejemplo, se observa un neto predominio de la Geografía tradicional y una estructuración académica de los contenidos de Geografía Física, Geografía de la Población, Geografía Económica y Geografía Urbana con muy ligeras incursiones en la Teoría del Paisaje integrado, la Geografía Teórica o Cuantitativa, las Corrientes Radicales y la Geografía de la Percepción.

En el caso de la *Historia* falta, asimismo, una orientación definida conjugándose en la propuesta curricular la visión braudeliana de la "historia de las civilizaciones" con enfoques estructuralistas y con algunas concesiones a la Nueva Historia.

***Naturaleza y estructura del currículo de estudios sociales.***- Aunque el DCB destaca como rasgo más significativo el ser una *propuesta curricular abierta*, esta condición es difícilmente asumible cuando acto seguido se

destaca el *carácter prescriptivo* de los objetivos generales y los grandes bloques de contenido de etapa y área.

Si se tiene en cuenta que las Comunidades Autónomas con competencias educativas transferidas pueden ampliar tales prescripciones con incorporaciones específicas, el grado de apertura se resiente notablemente. Por este motivo, sería más justo hablar de propuesta curricular *semiabierta* (Rozada, 1990 ) en atención a la participación del profesorado en la elaboración de proyectos curriculares de centro y de aula y que suponen, efectivamente, una concreción y adaptación a las peculiaridades de dichos contextos.

La apertura curricular queda, por tanto, limitada a la secuenciación de los contenidos y a las estrategias didácticas utilizadas por el profesor, pues la selección de los objetivos y contenidos corresponde a las administraciones educativas central y autonómica.

La formulación de los *objetivos generales* en términos de *capacidades* -que se habrán desarrollado al finalizar la etapa- y no de conductas observables e inmediatamente verificables, evidencian el abandono del modelo tecnológico, propio de planteamientos curriculares anteriores.

Por otra parte, cada objetivo no alude a una capacidad aislada sino que integra capacidades de varios tipos. Contemplan capacidades de tipo cognitivo, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

Debido a ese *carácter expresivo* y a su poder integrador, los objetivos tienen un importante valor referencial con respecto a los demás elementos del área, resumen sus intenciones educativas y pueden rastrearse tanto en los contenidos como en las orientaciones didácticas.

Sin embargo, se aprecia una contradicción importante al contrastar los objetivos generales del área de estudios sociales con los bloques de contenido en que aquella se halla estructurada. Mientras que los primeros optan claramente por una formulación *global e integrada*, los segundos se inclinan por la adscripción a unas disciplinas concretas.

Conviene además destacar la gran dificultad que supone el logro real de algunos de los *objetivos del ámbito afectivo*, en especial las actitudes y valores sociales, por la implicación personal exigida a los alumnos en los problemas y conflictos del contexto social en el cual se hallan inmersos.

Conscientes los redactores del documento oficial de este hecho, han pretendido subsanar esta dificultad con una formulación intelectualizada de estos objetivos con expresiones del tipo "tomar conciencia de", con lo que la contradicción entre la intención educativa y el desarrollo efectivo se hace más patente.

Con formulaciones de este tipo, tenemos la impresión de que para los redactores del documento ministerial el desarrollo de los valores sociales se puede alcanzar por un proceso de enseñanza similar al que se pone en práctica para enseñar las formas del relieve terrestre.

Al analizar la *estructura del currículo de estudios sociales* lo primero que llama nuestra atención es su *indefinición*, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Si bien se pretende crear un área con una estructura *interdisciplinar*, integrada por ocho disciplinas ( Geografía, Historia, Política, Sociología, Economía, Antropología, Psicología e Historia del Arte ), lo cierto es que en el contexto general del área, la Geografía y la Historia aparecen como protagonistas indiscutibles.

La razón principal que se da para justificar esta relevancia es la virtualidad de ambas disciplinas para abordar la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora. Esta supuesta condición de ciencias globalizadoras que se atribuye a la Geografía y a la Historia para justificar su preeminencia responde a nuestro juicio, a argumentos corporativistas, como lo demuestra el respeto a la estructura interna de ambas disciplinas con que son tratados los bloques temáticos.

La inclusión en cada bloque temático de tres tipos de contenidos supone una importante novedad respecto a propuestas curriculares anteriores.

Se trata de los contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, que representan tres perspectivas diferentes de abordar el mismo contenido, pero que, metodológicamente, deben ser tratados de forma conjunta en orden a la consecución de los objetivos generales. La presencia simultánea de tales contenidos garantiza a los alumnos un aprendizaje de carácter integral, donde junto al "conocer" (conceptos), se está trabajando el "saber hacer" (procedimientos) y el "ser" y el "sentir" (actitudes, valores y normas).

Con respecto a los criterios adoptados a la hora de *secuenciar* los contenidos, resulta verdaderamente difícil conciliar los principios psicopedagógicos que allí se sugieren, tales como la adecuación y/o potenciación del desarrollo cognitivo, progresión en complejidad del conocimiento social, etc., cuando la organización de los contenidos temáticos se ha hecho en gran parte en base a la lógica y a la estructura interna de las disciplinas.

**Orientaciones para la evaluación.-** De acuerdo con el nuevo enfoque dado por el DCB a la evaluación, ésta es considerada como "un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite al profesor comprobar (y en su caso modificar) si la planificación de la acción educativa es

coherente con los objetivos propuestos y adecuada a las necesidades y características de los alumnos. Para ello la evaluación proporciona información sobre el proceso que sigue el alumno, los avances que consigue, las dificultades que encuentra y los apoyos que necesita."

La evaluación del conocimiento social cumple con las siguientes *funciones básicas*:

- a) Función *formativa*: su objeto es averiguar si el alumno ha logrado alcanzar o no unos aprendizajes determinados y proporcionarle la ayuda necesaria a fin de que pueda desarrollar su capacidad a partir de las propias posibilidades.
- b) Función de *diagnostico*: su objeto es conocer los principales errores, dificultades y nivel de progresión de los alumnos.
- c) Función *sumativa*: su objeto es verificar el grado de aprendizaje y el tipo de conocimiento del alumno al final de un periodo significativo, que presupone el estudio de un bloque coherente de materia ( unidad didáctica, curso, ciclo o etapa ).

Para que la evaluación sea verdaderamente formativa ha de cumplir con los siguientes requisitos:

- 1. La evaluación ha de ser *integral*, valorará no solo los contenidos conceptuales, sino también las habilidades procedimentales además de las actitudes, valores y normas adquiridos.
- 2. La evaluación ha de ser *continua y personalizada*, de tal manera que permita conocer la evolución del proceso de aprendizaje del alumno/a.

3. La evaluación ha de ser *compartida*, para lo cual propiciará la participación del alumno en la valoración de su trabajo.
4. La evaluación ha de ser *realimentadora*, en la medida en que debe proporcionar información útil para ajustar el programa y la metodología.
5. Por último, la evaluación ha de ser *críterial*, es decir, se ha de aplicar a la consecución de los objetivos de la etapa (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria) y del área (Ciencias Sociales ) expresados en términos de capacidades que habrán de desarrollar los alumnos.

Estos criterios de evaluación son prescriptivos, pues en ellos se recogen aspectos básicos de la situación de enseñanza-aprendizaje.

La publicación del Real decreto del currículo ha supuesto un grado de cierre mayor con respecto a las orientaciones contenidas en el DCB, en materia de evaluación. Si lo más importante es el proceso, el profesor deberá acompañar al alumno para controlar dicho proceso más que para comprobar los rendimientos alcanzados. Principio difícil de conciliar con el carácter prescriptivo dado a los criterios de evaluación del área del conocimiento social.

***El nuevo papel asignado al profesor.-*** De acuerdo con la declaración de principios e intenciones explicitadas por el DCB de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, desde la Administración educativa se apuesta claramente por un modelo de desarrollo curricular que concede una amplia capacidad de decisión al profesorado.

Una propuesta de tales características, constituye un



reto sin precedentes en nuestro país y un riesgo indudable para la práctica educativa que se derivaría de una deficiente interpretación y comprensión por parte del profesorado. Sin una interpretación de los supuestos teóricos que fundamentan el área de Ciencias Sociales y sin la puesta en práctica de un proyecto curricular congruente con tales principios teóricos, no se darían en modo alguno las condiciones para un desarrollo del currículo en la línea de las intenciones últimas de la Reforma educativa.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza, el papel del profesor adquiere una fundamental importancia que se deriva del carácter adaptable concedido al currículo de estudios sociales. El área, en efecto, establece las intenciones educativas y los contenidos que se han de trabajar, pero no determina ni el *cómo* han de presentarse y transmitirse al alumno, ni el *cuando*, es decir, que secuencia habrá de establecerse para el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes a lo largo de la etapa.

El *profesor*, en este contexto, abandona el papel de mero ejecutor de un plan educativo previamente establecido y pasa a asumir un papel protagonista.

En el nuevo modelo didáctico que propugna el DCB el profesor es concebido como un *profesional* que debe tomar importantes decisiones en el proceso de ir concretando el currículo a las características del centro escolar y a las peculiaridades de sus alumnos.

La toma de decisiones demanda del profesor una *actitud reflexiva* y crítica que se plantea hipótesis sobre sus estrategias de enseñanza, las pone en práctica, evalúa sus resultados, modificando sus conductas cuando con ellas no ha conseguido los propósitos de mejora que buscaba. A través de la *investigación* en y sobre la propia práctica educativa el profesor elabora teoría y formaliza su experiencia.

El profesor abandona el rol tradicional que le convertía en un mero transmisor de conocimientos para pasar a desempeñar funciones más complejas. Gestiona con los alumnos las situaciones de aprendizaje del aula y presta su ayuda y colaboración como experto en estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, este nuevo cambio de concepción de la tarea docente puede quedar reducido en la práctica a la de ser un simple adaptador de diseños curriculares cuyos presupuestos teóricos no comparte o le resultan ajenos. La investigación en la acción para que sea verdaderamente operativa requiere que el profesor formule propuestas concretas que sean coherentes con sus propios presupuestos teóricos.

#### **1.7.1. *La propuesta del MEC para la etapa de Educación Primaria***

En la Educación Primaria, el contenido específico correspondiente al área de Ciencias Sociales aparece integrado en el "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural".

En la justificación y enfoque del área se ha tenido en cuenta, principalmente, la forma peculiar que el niño de estas edades tiene de aprender y percibir su medio: de forma global y a partir de su experiencia personal (percepciones, vivencias y representaciones ).

El conocimiento experiencial y subjetivo del medio constituye, por tanto, el punto de partida y la matriz en la que se van insertando sucesivamente los conocimientos parciales sobre los distintos aspectos del mismo que son objeto de una aproximación más detallada, más formal y menos fenoménica a medida que el alumno va progresando en esta etapa educativa y se adentra en la etapa de Educación Secundaria.

Las razones anteriores justifican la opción por un *área curricular de carácter integrado* respecto a ámbitos de conocimiento y disciplinas científicas de alcance más limitado ( Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología) como tradicionalmente se había hecho.

Sin olvidar que son las disciplinas científicas las que aportan claves de interpretación e instrumentos cognitivos para comprender la realidad, se quiere resaltar que en esta etapa educativa las disciplinas no constituyen un fin en si mismas y que las aproximaciones más metódicas y analíticas que sucesivamente puedan hacerse de la realidad, están al servicio del proceso de construcción del conocimiento.

**Valor formativo del área.-** La contribución del área de "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural" al desarrollo de los objetivos generales y a las finalidades de la Educación Primaria aparece centrada en cuatro ámbitos principales:

- a) Desarrollo en los alumnos de su capacidad de *autonomía personal*, adquiriendo cierta seguridad en si mismos para orientarse en el espacio y en el tiempo.
- b) Desarrollo en los alumnos de su *identificación con los grupos sociales de pertenencia y referencia*, potenciando capacidades como la participación responsable y crítica , la valoración de las costumbres y tradiciones, el respeto por las diferencias y en especial la de solidaridad.
- c) Adquisición y práctica autónoma de hábitos, capacidades y actitudes relacionadas con la *salud y la calidad de vida*.
- d) Desarrollo de *capacidades que están en la base del quehacer científico*: indagación, exploración y

búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a los problemas que se les plantean en el transcurso de su experiencia.

**Objetivos generales.-** El conjunto de objetivos propuestos para esta área es de diez e integran el desarrollo de las capacidades que se han de desarrollar en la misma y cuya síntesis extractamos:

- ♦ Asumirse en su integridad física, aceptándose y respetando a otros seres humanos en su diferenciación personal, ideológica y grupal.
- ♦ Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento responsable, solidario y democrático.
- ♦ Identificar los elementos principales de su entorno físico y social analizando algunas de sus características más relevantes y estableciendo relaciones de diverso tipo entre los mismos.
- ♦ Reconocer en los elementos de su entorno físico el impacto de algunas actividades humanas y valorar críticamente la necesidad y el alcance de dicho impacto.
- ♦ Reconocer en los elementos de su entorno físico y social el impacto de cambios y transformaciones provocados por el paso del tiempo.
- ♦ Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas.
- ♦ Plantearse y resolver sencillos problemas relacionados con los elementos de su entorno

físico y social, empleando las estrategias apropiadas.

***Criterios de selección de los contenidos.-*** Los contenidos del "Conocimiento del medio" se han seleccionado en torno a ciertas bipolaridades en las que se organizan y articulan a lo largo de un continuo algunas dimensiones básicas del medio:

- \* La de medio físico/medio social, en su diferencia, pero también en su relación de interdependencia.
- \* La de individuo/sociedad en su referencia recíproca, así como en sus tensiones, que han de ser resueltas en algún punto no solo equidistante, sino integrador, más allá de los extremos del colectivismo despersonalizador y el individualismo social.
- \* La de naturaleza viva/no viva, ayudando a los alumnos a superar la concepción infantil animista de la naturaleza y a identificar las propiedades específicas de los seres vivos.
- \* La de naturaleza/cultura, o naturaleza transformada por la acción humana, captando las transformaciones que los seres humanos han realizado sobre su entorno físico.

Hay otros dos ejes que, además de referirse a contenidos, conllevan una estrategia educativa:

- La dimensión espacial, en la que se ordenan los fenómenos del entorno físico y social en función de su grado de proximidad o lejanía en el espacio.
- La dimensión temporal que los sitúa en un continuo de inmediatez o lejanía en el tiempo.

**Organización de los contenidos.-** Los contenidos del área del conocimiento social se organizan en torno a cuatro grandes *ejes temáticos*: "Conocimiento de sí mismo y de la interacción con el entorno físico y social"; "Conocimiento del medio físico-natural"; "Conocimiento de la sociedad y sus relaciones con el entorno físico-natural" y "Conocimiento del paso del tiempo".

Cada uno de estos ejes temáticos agrupa, a su vez, varios *bloques de contenido*.

Si analizamos los bloques de contenido podemos comprobar que seis son específicos del conocimiento social y los restantes pertenecen al conocimiento natural y tecnológico.

Los bloques de contenido del "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural" son los siguientes:

- I. *Conocimiento de sí mismo y de la interacción con el entorno físico y social.*
  1. El ser humano y la salud.
- II. *Conocimiento del medio físico-natural.*
  2. El paisaje.
  3. El medio físico.
  4. Los seres vivos.
  5. Los materiales y sus propiedades.
- III. *Conocimiento de la sociedad y sus relaciones con el entorno físico-natural.*
  6. Población y actividades humanas.
  7. Máquinas y aparatos.
  8. Organización social.
  9. Medios de comunicación y transporte.

#### IV. *Conocimiento del paso del tiempo.*

10. Los cambios históricos y la historia reciente.
11. Formas de vida y paisajes históricos.

En cada uno de estos bloques temáticos se integran los contenidos *conceptuales, procedimentales y actitudinales*.

***Criterios de secuenciación de los contenidos.-*** El desarrollo de los contenidos sigue una secuencia no lineal, sino *cíclica y recurrente* debido a la gran dificultad que presentan determinados conceptos, procedimientos y actitudes para ser adquiridos en toda su complejidad y de una sola vez. Dicha dificultad se pone especialmente de manifiesto en la adquisición de las nociones espaciales y temporales, en las nociones de organización social y en las relativas a las interrelaciones entre el medio físico y social.

La psicología del aprendizaje recomienda que la adquisición de tales conceptos se haga de una forma progresiva y aumentando en cada ciclo educativo su amplitud y/o grado de profundidad. Con respecto a los procedimientos y actitudes el tratamiento cíclico es igualmente indispensable ya que su adquisición y desarrollo exigen un proceso continuado en el tiempo.

***Principios metodológicos generales.-*** En los aspectos metodológicos y didácticos se aprecia un auténtico giro respecto a planteamientos anteriores. Ello es debido a la adopción por parte del D.C.B., en general, y del currículo de "Conocimiento del medio", en particular, de los *postulados constructivistas*.

Entre los principios metodológicos generales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área de conocimiento se destacan los siguientes:

- ♦ La importancia concedida a los *conocimientos previos del alumno* ( ideas, representaciones, modos de acción y disposiciones emocionales y afectivas que los alumnos construyen en el desarrollo de su experiencia personal ) como punto de partida para la adquisición de los nuevos conocimientos.
- ♦ El *papel activo* desempeñado por el alumno como constructor de su propio aprendizaje.
- ♦ La *relevancia* que tiene la consolidación de los *procedimientos*: la exploración sensorial, la representación espacio-temporal, la investigación del entorno a partir de problemas reales, el uso y tratamiento de las diversas fuentes de información.
- ♦ La *importancia de la observación* en esta área como técnica general de recogida de información.
- ♦ La utilidad de la *actividad experimental* como instrumento para abordar los problemas procedentes del medio para facilitar el aprendizaje.

***Orientaciones para la evaluación.-*** De acuerdo con las funciones establecidas para la totalidad de la etapa, la evaluación del conocimiento social está referida fundamentalmente al proceso de aprendizaje de los alumnos y tiene un *carácter formativo*. Se concibe de forma continuada a lo largo del proceso y como instrumento para la orientación, el refuerzo de los contenidos insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular.



### **1.7.2.- La propuesta del MEC para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.**

El conocimiento social en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ( 12-16 años ), a diferencia de lo que ocurre en el área de "Conocimiento del medio", adquiere un carácter más disciplinar, como sugiere la denominación dada al área: "Ciencias Sociales, Geografía e Historia".

Se sustituye, por tanto, la aproximación global y experiencial a la realidad sociocultural y natural, característica del área de "Conocimiento del medio" en Educación Primaria, por otra más analítica y específica en la que los componentes humanos y sociales adquieren una independencia clara respecto a los componentes físicos, biológicos y tecnológicos. Se trata de promover así la construcción de esquemas de conocimiento más objetivos, más complejos y más ajustados al conocimiento que nos brindan actualmente las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

Por medio de la enseñanza del conocimiento social se pretende que los alumnos/as adquieran los instrumentos (conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas ) necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven de manera que puedan actuar e incidir sobre él con madurez y espíritu crítico.

Pero la sociedad actual plantea nuevas necesidades de formación a las jóvenes generaciones que la Geografía y la Historia no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria. Es el caso, por ejemplo, del conocimiento de las actuales instituciones políticas y económicas y su funcionamiento o del análisis de los problemas sociales típicos de sociedades industriales. Por este motivo, el área se nutre, además de la Geografía y la Historia de otras disciplinas sociales, tales como, la Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología.

De todas formas, quizá convenga aclarar que el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se estructura en torno a un núcleo básico constituido por la Geografía y la Historia. El resto de las disciplinas que forman parte del área tienen una consideración más secundario o complementaria.

El protagonismo de la Geografía y la Historia y su mayor presencia en el área, se justifica no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por su capacidad para abordar la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora.

**Valor formativo del área.-** La contribución del área al desarrollo de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria es decisiva en varios aspectos fundamentales:

- a) En primer lugar, se proporciona a los alumnos la posibilidad de analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas centrales que caracterizan el mundo de finales del siglo XX.
- b) En segundo lugar, se ayuda a los alumnos a conocer, comprender y apreciar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en la que viven considerada en sus distintas escalas (localidad, Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea, comunidad internacional ).
- c) En tercer lugar, se proporciona a los alumnos los instrumentos para comprender los fenómenos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre el hombre y la naturaleza; para entender la vida de los grupos humanos sobre la superficie terrestre y sus principales condicionantes.

- d) En cuarto lugar, se contribuye a que los alumnos conozcan el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades humanas, es decir, a que entiendan mejor la vida de los pueblos en sociedad.
- e) En quinto lugar, se contribuye a que los alumnos desarrollen las actitudes y los hábitos característicos del humanismo y la democracia.
- f) En sexto y último lugar, conviene destacar la contribución del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al desarrollo de capacidades relacionadas con el uso de la información.

**Objetivos Generales.-** De entre los objetivos del área que traducen las intenciones de formación social destacamos los siguientes por su indudable valor ilustrativo y orientativo para la enseñanza:

- ♦ Identificar y apreciar críticamente los rasgos distintivos de las comunidades a las que pertenece participando de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y de sus deberes.
- ♦ Identificar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas ( políticos, sociales, económicos, etc.) y formarse un juicio personal crítico y razonado al respecto.
- ♦ Manifestar actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y un comportamiento de solidaridad con las sociedades y grupos sociales más desfavorecidos.

- ◆ Identificar y analizar a diferentes escalas las relaciones que las sociedades humanas establecen con el medio físico en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.
- ◆ Analizar los diferentes aspectos que intervienen en la configuración de las sociedades históricas contemporáneas, identificando y valorando las interrelaciones existentes entre los mismos y los procesos que rigen los cambios sociales a lo largo del tiempo.
- ◆ Abordar la resolución de problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los procedimientos básicos de indagación de las ciencias sociales y utilizando de manera crítica diversas fuentes y medios de información.
- ◆ Apreciar los derechos humanos y los derechos y libertades políticas y sindicales como un logro irrenunciable de la humanidad.

***Criterios de selección de los contenidos.***- Los contenidos seleccionados han de posibilitar que los alumnos adquieran los instrumentos ( conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas ) necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que viven.

***Organización de los contenidos.***- Los contenidos del área han sido estructurados en dos niveles: *ejes y bloques de contenido*.

Existen tres grandes tipos de ejes: *temáticos, procedimentales y actitudinales*, que, tomados conjuntamente, forman el marco global de referencia para la selección y organización de los bloques de contenido.

Uno de los aspectos más novedosos de la Reforma educativa, frente a los planes de estudio anteriores, lo constituye la importancia dada a los procedimientos y a las actitudes, valores y normas en el currículo. Este último apuesta claramente por una enseñanza en la que no solo interesa lo que el alumno conoce (conceptos) sino también cómo conoce (procedimientos ) y para qué conoce (actitudes).

El decreto del currículo establece tres grandes ejes temáticos de gran amplitud y difícil coherencia interna: "Sociedad y territorio", "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" y "El mundo actual". Además el currículo oficial incorpora un bloque titulado "Vida moral y reflexión ética", que prescriptivamente debe impartirse en el 4º. curso de E.S.O.

Cada eje agrupa varios bloques de contenido, con un núcleo básico de contenidos en común que incluye conceptos, procedimientos y actitudes.

Los bloques de contenido de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" son los siguientes:

*I. Sociedad y territorio*

1. Medio ambiente y conocimiento geográfico.
2. La población y el espacio urbano.
3. La actividad humana y el espacio geográfico.

*II. Sociedades históricas y cambio en el tiempo*

4. Sociedades históricas.
5. Sociedad y cambio en el tiempo.
6. Diversidad cultural.

### *III. El mundo actual*

7. Economía y trabajo en el mundo actual.
8. Participación y conflicto político en el mundo actual.
9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual.

- El eje "Sociedad y territorio" incluye los hechos y conceptos que se refieren a las manifestaciones y procesos que tienen lugar en el territorio, como resultado de la interacción de fenómenos físicos y actividades humanas, del uso de los recursos y de las relaciones que se establecen entre los grupos y las sociedades entre sí.

La Geografía constituye el contenido disciplinar predominante en este eje temático, con algunas incorporaciones procedentes de la Historia, la Economía y la Sociología.

- El eje "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" se ocupa de las formas de vida y de organización de las sociedades humanas, al tiempo que estudia su estructura y funcionamiento y contempla su estudio desde una visión eminentemente sincrónica. Pero no se detiene ahí, ya que algunos bloques se ocupan del estudio de la actividad humana como proceso de cambio con continuidad histórica, desde una perspectiva diacrónica, orientando hacia el estudio de la evolución de un aspecto concreto de la vida humana ( arte, situación de la mujer, etc.) a lo largo de las etapas históricas.

En este eje, la Historia, en primer lugar, y la Antropología, en segundo lugar, son los referentes disciplinares más destacados.

- El eje "El mundo actual" se centra en los conceptos que tienen que ver con los rasgos característicos de la vida en las sociedades contemporáneas: Economía y trabajo en el mundo actual, participación y conflicto político y arte, cultura y sociedad en el mundo actual.

El eje no tiene una vinculación disciplinar clara ni exclusiva, dando cabida a las aportaciones de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales y de un modo particular a las procedentes de la Historia, la Geografía, el Arte, la Economía, la Sociología, el socioperiodismo, etc.

Los ejes procedimentales y actitudinales permiten categorizar los procedimientos y actitudes de los bloques de contenido subrayando así los elementos comunes del área.

*Los ejes procedimentales son:* Tratamiento de la información, Causalidad múltiple, e Indagación e investigación.

*Los ejes actitudinales son:* Rigor crítico y curiosidad científica, Tolerancia y solidaridad y Valoración y conservación del patrimonio.

Cada uno de estos ejes se contextualiza y desarrolla en función de cada eje temático y de cada bloque concreto. Por ejemplo, el que hace referencia al Tratamiento de la información prestará una mayor atención a los aspectos cartográficos y estadísticos en los bloques que corresponden al eje "Sociedad y Territorio" que en el bloque "Arte, cultura y sociedad en el mundo actual".

En cuanto a la organización del contenido didáctico, si bien por su configuración en torno a grandes temas pareciera que se apuesta claramente por una estructura interdisciplinar, en la propuesta que hace la Administración

Central no se excluye el planteamiento netamente disciplinar, considerándose ambas perspectivas como complementarias para el estudio de la realidad social.

Se aconseja, por tanto, que en los proyectos curriculares de centro y en las programaciones de aula se empleen ambos enfoques, lo que sin duda representa una decisión de gran dificultad y complejidad para el equipo docente.

***Criterios de Secuenciación de los contenidos.-*** La secuenciación de los contenidos es otra de las decisiones importantes que el D.C.B. deja en manos de los profesores. Solamente se proponen algunos criterios orientativos. Entre ellos se destacan los siguientes:

1. Considerar el eje temático como el núcleo integrador en torno al cual organizar la secuencia de contenidos, facilitándose así un tipo de aprendizaje recurrente o de secuencia en espiral a lo largo de toda la etapa.
2. Atender a la gradación de las dificultades que pueden presentar los contenidos tomando como punto de referencia los ejes procedimentales y actitudinales.
3. Proceder en el proceso de aprendizaje de lo más general y simple a lo más particular y complejo, pasando alternativamente de visiones panorámicas y sintéticas a estudios en detalle de progresiva complejidad, de acuerdo con la “teoría de la elaboración”.
4. Vertebrar el área teniendo en cuenta dos aspectos complementarios en el conocimiento de la realidad social: el individual-experiencial y el social-disciplinar.



5. Facilitar el tránsito del pensamiento concreto al pensamiento formal mediante la sustitución progresiva de la aproximación global, vivencial y particular de la etapa anterior por otra más analítica, sistemática y general.

***Orientaciones para la evaluación.-*** La evaluación de acuerdo con las orientaciones y criterios establecidos para todo el periodo de Educación Básica ( Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria ) debe entenderse no solo como valoración de los conocimientos, procedimientos y actitudes, sino también como un proceso de ajuste de la programación y metodología didáctica seguida por el profesor.

El mismo Decreto del currículo establece que la evaluación ha de servir como punto de referencia para la actuación pedagógica. Por ello, debe ser un proceso que tiene que llevarse a cabo de forma continúa y personalizada; al mismo tiempo, la información que proporciona ha de servir al equipo de profesores para analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

### **1.8.- La propuesta curricular de la Generalitat de Catalunya.**

Para los redactores del DCB catalán ( 1988 ), las Ciencias Sociales constituyen un área de conocimiento formada por una serie de disciplinas diferentes -la Geografía, la Historia, la Antropología, la Economía, la Sociología, etc.- que tienen en común el estudio de los seres humanos en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las interacciones con el medio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad.

El área se ha estructurado desde una perspectiva interdisciplinar, si bien se destaca la mayor relevancia de la Geografía y de la Historia, por su tradición académica y la experiencia escolar del profesorado, reconociéndose a ambas disciplinas una función estructurante e integradora con respecto a las restantes ciencias sociales.

**Valor formativo del. área.-** Por medio de la enseñanza del conocimiento social se pretende que los alumnos adquieran los valores propios de una sociedad democrática.

Los contenidos de las Ciencias Sociales cumplen tres funciones básicas:

1. Proporcionar a los alumnos los conocimientos que les permitan afrontar y resolver con eficacia los problemas de su vida cotidiana.
2. Reconocer que tales contenidos han de impartirse a jóvenes que forman parte de una nación plural y diversa.
3. Plantear el análisis e interpretación del mundo y su historia desde una óptica específicamente catalana.

**Criterios de selección de los contenidos.-** Los contenidos seleccionados han de posibilitar que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para comprender la vida cotidiana, interpretar con espíritu crítico el mundo y su historia y comportarse de acuerdo con una forma de vida democrática.

**Organización de los contenidos.-** Como en el caso del DCB estatal, los contenidos del área han sido estructurados en dos niveles: *ejes y bloques de contenidos*.

Existen tres grandes tipos de ejes: *temáticos*, procedimentales y actitudinales con una estrecha interrelación interna entre todos ellos.

Cada eje agrupa varios bloques de contenido, con un núcleo básico de contenidos en común que incluye conceptos, procedimientos y actitudes.

Los bloques de contenido son los siguientes:

I. *Humanidad y medio físico.*

1. Los componentes del medio físico.
2. División física y zonas de la tierra.
3. Representación del espacio.
4. Descubrimiento y exploración de la tierra.
5. Las actitudes del ser humano y las condiciones medioambientales.
6. Los residuos de la vida humana y los problemas que comportan.
7. El paisaje como resultado de complejos naturales y humanos.
8. Vivencia, experiencia y percepción del territorio y de la sociedad.
9. Elementos que integran un territorio y una sociedad.
10. Heterogeneidad y diversidad de territorios y sociedades en el planeta.

II. *Ocupación del territorio: demografía, hábitat y urbanismo.*

11. Distribución de las personas en el territorio.
12. Movimientos de población.
13. Tipologías de hábitat.
14. Formas de ocupación del territorio: rural y urbano.

III. *Transformación y ocupación del territorio: actividades económicas y progreso técnico-científico.*

15. Las actividades primarias y obtención y producción de alimentos.
16. Energías preindustriales y problemas de la energía en el mundo de hoy.
17. Incidencia del progreso técnico y científico en la historia de la sociedades.
18. Producción y consumo de bienes: artesanía, manufactura, industria.
19. Circuitos y mecanismos económicos cotidianos.
20. Servicios e intercambios comerciales.
21. Disposición espacial de las actividades económicas.

IV. *La organización de los hombres y del territorio. Política y sociedad.*

22. La institucionalización del poder del estado.
23. Evolución de las estructuras sociales a lo largo del tiempo.
24. Estados y naciones: conflictos externos e internos en el mundo de hoy.
25. Poder político y conflictividad social en Cataluña a lo largo de los tiempos: de los

orígenes nacionales hasta 1714.

26. La anexión del Principado a la monarquía borbónica. Política y sociedad desde 1714 hasta nuestros días.

V. *La culturización del territorio: manifestaciones culturales y artísticas.*

27. Cultura y sociedad.
28. Formas y medios de comunicación cultural.
29. El arte como comunicación y reflejo de la imaginación de una sociedad.

***Criterios de secuenciación de los contenidos.-*** La secuenciación de los diferentes ejes y bloques de contenido es una tarea que el DCB catalán deja a la libre decisión del colectivo de profesores de cada centro según las diferentes intenciones de los proyectos curriculares.

No obstante se adjuntan, a título orientativo, una serie de criterios que se insertan en el ámbito psicopedagógico, con algunas concesiones a la lógica interna de las disciplinas.

Entre ellos se destacan los siguientes:

1. Adecuación a la disposición psicológica del alumno y a la estructura interna de la disciplina.
2. Necesidad de proceder en el proceso de aprendizaje de lo más concreto a lo más abstracto, de acuerdo con la transición del pensamiento del alumno de esta etapa que pasa de las operaciones lógico-concretas a las operaciones formales.
3. Se sugieren diferentes escalas espacio-temporales como medios para articular la secuencia.

4. La secuencia puede estructurarse recurriendo a los contenidos de los tres ámbitos del conocimiento ( cognitivo, procedimental y actitudinal ) si bien se recomienda dar una mayor importancia a los procedimientos.

***Principios metodológicos generales.-*** Como en el DCB estatal, el principal referente metodológico lo constituye el constructivismo. Entre las orientaciones de alcance general se destacan las siguientes:

1. La importancia concedida a los métodos de descubrimiento y de investigación como estrategias de aprendizaje para la adquisición comprensiva del conocimiento social por los alumnos.
2. La conveniencia de iniciar el aprendizaje mediante estrategias de carácter empírico-inductivo para pasar hacia el final de la etapa a planteamientos de carácter teórico-deductivo.
3. La importancia del estudio de campo, la referencia constante a materiales concretos y el estudio del medio sociohistórico y geográfico local o próximo como elementos de contraste con los aspectos geo-históricos más generales, son recursos a los que habrá de recurrirse con frecuencia para hacer comprensiva la enseñanza.
4. En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe prestarse una especial atención a la adquisición de los conceptos de espacio y de tiempo.
5. En la adquisición de los conocimientos históricos deben conciliarse los estudios diacrónicos con los estudios sincrónicos.

6. La importancia concedida al mundo actual. El presente ha de considerarse como punto de partida para el estudio del pasado.

**Orientaciones para la evaluación.-** Se destaca el papel clave de la evaluación en el proceso de enseñanza.

La evaluación ha de ser *continúa* y por tanto ha de estar integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, *global* y ha de permitir comprobar si se han alcanzado los objetivos terminales referidos a los tres ámbitos de desarrollo (cognoscitivo, afectivo y procedimental) y *formativa*.

La evaluación ha de utilizarse, asimismo, como un instrumento de autoevaluación de la metodología del docente.

### **1.9. La propuesta curricular de la Xunta de Galicia.**

Para el DCB gallego (1989) el área de Ciencias Sociales integra un conjunto de disciplinas que comparten el mismo objeto de estudio ( el conocimiento de la realidad social ) y unos mismos valores formativos desde el punto de vista escolar.

Una vez más la Geografía y la Historia adquieren una posición relevante en el conjunto del área por su mayor antigüedad académica y por su carácter más integrador. De ahí que la enseñanza deba de orientarse a que los alumnos aprendan sus conceptos fundamentales y metodología para que puedan analizar el "espacio" y el "tiempo".

**Valor formativo del área.-** El valor formativo del área se mueve en la doble dimensión de la funcionalidad de los conocimientos suministrados por las disciplinas, que permiten al alumno situarse de forma consciente y crítica frente a la realidad social, y, su aportación al proceso de

socialización entendido como contribución al desarrollo de actitudes y valores para la vida en una sociedad democrática.

**Criterios de selección de los contenidos.-** El DCB gallego lleva su apertura curricular hasta el punto de proponer que la selección sea llevada a cabo por los docentes en función de las características diferenciales del grupo de alumnos y del tiempo disponible para el desarrollo del currículum. Propuesta que se contradice con el exhaustivo listado de bloques temáticos que se sugieren a continuación y en cuya formulación se pueden reconocer planteamientos marcadamente tradicionales vinculados a las disciplinas geográfica e histórica.

**Organización de los contenidos.-** Los bloques temáticos se presentan de forma abierta y flexible posibilitando a los docentes un planteamiento interdisciplinar de los contenidos.

Los bloques temáticos son los siguientes:

I. *Espacio y sociedad.*

1. La percepción del espacio y su representación.
2. El espacio ecogeográfico.
3. La población y las desigualdades en la ocupación del territorio.
4. Los recursos y su explotación.
5. Espacio y poder político.
6. La articulación social del espacio.

II. *Sociedad y cambio en el tiempo.*

7. Iniciación al método histórico.
8. Cambio y continuidad a través del tiempo.
9. Transformación global y revolución en la época contemporánea.



### III. *Sociedades históricas*

10. De las sociedades prehistóricas a la antigüedad clásica.
11. Sociedades medievales y de la época moderna.
12. Sociedades y culturas diversas.

### IV. *El mundo actual*

13. Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo.
14. Arte y cultura actuales.
15. La organización económica y el mundo del trabajo.
16. Poder político y participación ciudadana.

#### ***Criterios de secuenciación de los contenidos.-***

Consecuentes con la actitud adoptada en la selección y organización de los contenidos, los autores de la propuesta gallega consideran que la secuenciación de los contenidos es competencia exclusiva del equipo docente de cada centro sugiriendo tan solo la conveniencia de conciliar la secuencia disciplinar e interdisciplinar en función de la naturaleza específica de cada bloque temático.

***Principios metodológicos generales.-*** Las estrategias didácticas que se proponen siguen los dictados del constructivismo psicológico de acuerdo con la opción adoptada por la fuente psicopedagógica del currículum.

Entre los principios de alcance general se destacan los siguientes:

1. Necesidad de partir de las ideas previas del alumno a fin de plantear el conflicto cognitivo que permita al alumno elevarse desde el

aprendizaje espontáneo al conocimiento científico.

2. Predominio de las estrategias de aprendizaje basadas en la indagación y en la investigación del alumno. En este sentido, se recomienda familiarizar a los alumnos con los métodos propios del geógrafo y del historiador.
3. Vinculación de los temas con las cuestiones vitales que puedan interesar a los alumnos y con el mundo actual, como medios para desarrollar una motivación positiva hacia el aprendizaje.
4. Atención a la diversidad de los alumnos mediante una organización adecuada de la enseñanza.

**Orientaciones para la evaluación.-** Se destaca la coordinación de todos los profesores que forman el equipo docente con el fin de actuar coherentemente a la hora de establecer los criterios de evaluación y seleccionar los instrumentos que la hagan posible.

La evaluación ha de ser *formativa* e integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características de los alumnos; *continua*, desde el inicio del proceso didáctico hasta su conclusión; *compartida* para que el alumno tome conciencia de sus propios progresos en el aprendizaje y *global* valorándose por igual la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

#### **1.10.- La propuesta curricular de la Comunidad Autónoma Vasca.**

El DCB vasco (1989) aborda el conocimiento social a

través de una pluralidad de ciencias que comparten en todo o en parte una misma metodología y un mismo objeto de estudio: el hombre en sociedad.

El área aparece articulada en torno a la Geografía y la Historia por su carácter integrador así como por la mayor antigüedad académica y formación de los profesores.

**Valor formativo del área.-** El área de Ciencias Sociales contribuye a la formación general de los alumnos mediante el desarrollo de las capacidades siguientes:

1. Desarrollo de la conciencia crítica de los alumnos.
2. Construcción de esquemas de conocimiento más objetivos.
3. Desarrollo de una visión global y contrastada de la realidad social.

**Criterios de selección de los contenidos.-** Los criterios de selección de los contenidos han de estar al servicio de los valores formativos y de las finalidades asignadas al área del conocimiento social, predominando los criterios psicopedagógicos sobre los epistemológicos.

En cada bloque temático se tiende a una presencia equilibrada de los diferentes tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales ) si bien destaca la conveniencia de elegir los primeros como elementos de articulación y estructuración de los restantes.

**Organización de los contenidos.-** Su opción explícita por el enfoque interdisciplinar queda cuestionado por el papel relevante que en el conjunto del área de Ciencias Sociales tienen la Geografía e Historia, convertidas ambas

en las disciplinas estructurantes y vertebradoras del área, con el consiguiente predominio de los temarios correspondientes a estas ciencias sociales.

Los bloques de contenido son los siguientes:

I. *Espacio y sociedad.*

1. La Humanidad y el medio físico.
2. La ocupación del espacio: demografía, hábitat y urbanismo.

II. *Transformación y utilización del espacio.*

3. Los recursos y su explotación.
4. La organización económica y el mundo del trabajo.

III. *Organizaciones sociales en el espacio y en el tiempo.*

5. Iniciación al conocimiento histórico.
6. Las sociedades históricas no industriales.
7. Las sociedades históricas contemporáneas.
8. Cambio y continuidad a través del tiempo.

IV. *Organización sociopolítica.*

9. Espacio y poder político.
10. Conflicto y participación ciudadana.

V. *Organización cultural.*

11. Sistema cultural y culturas.
12. Lenguajes culturales y comunicación.

***Criterios de secuenciación de los contenidos.-*** El DCB vasco se define como abierto y flexible, lo cual no impide el establecimiento de una serie de criterios de secuenciación de carácter psicopedagógico vinculados a la concepción constructivista del aprendizaje.

Entre ellos se destacan los siguientes:

1. Adecuación al desarrollo evolutivo de los alumnos y a la lógica interna de las disciplinas.
2. Necesidad de partir de las ideas previas de los alumnos.
3. Proceder en el proceso de aprendizaje de lo más general y simple a lo más particular y complejo, en sintonía con la "teoría de la elaboración".

***Principios metodológicos generales.-*** La metodología didáctica es de orientación marcadamente constructivista. Entre las orientaciones didácticas de alcance más general destacamos las siguientes:

1. La necesidad de conciliar la comprensividad con la diversidad en el tratamiento de los contenidos en función de los diferentes ritmos personales e intereses específicos de los alumnos.
2. Opcionalidad por parte del profesorado para llevar a cabo un planteamiento disciplinar o interdisciplinar en función de los temas de estudio.
3. Adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje tanto transmisivas como investigativas.
4. Organización del trabajo en el aula según criterios de flexibilidad en función de las tareas a desarrollar.

5. Importancia de los materiales y recursos como soportes de la enseñanza y como fuentes contrastadas de información.

**Orientaciones para la evaluación.**-El sistema de evaluación ha de ser *continua* y por tanto integrada en el proceso de enseñanza -aprendizaje, *formativa* y centrada en la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos, *individualizada* y ajustada a las posibilidades y a los ritmos de cada sujeto, *orientadora*, *compartida* con el alumno para que tome conciencia de sus logros, *global e integral* y, por tanto, aplicable a las diferentes capacidades y dimensiones de la personalidad del estudiante y *sumativa* y verificadora del grado de aprendizaje alcanzado.

### **1.11. La propuesta curricular de la Junta de Andalucía.**

El DCB andaluz (1989) hace una valoración equilibrada de la contribución de las diferentes disciplinas sociales al programa de estudios sociales.

A diferencia de las restantes propuestas autonómicas que conceden un mayor peso a la Geografía y la Historia en la configuración del currículum, el DCB andaluz sitúa en pie de igualdad a la Sociología y a la Economía por considerar que son disciplinas cuya aportación es indispensable para comprender los problemas del mundo actual.

La incorporación de tales disciplinas se justifica por criterios psicopedagógicos y sociológicos y tienen en cuenta el interés de los alumnos y la relevancia social de los temas.

**Valor formativo del área.**- Sin olvidar la funcionalidad de los conocimientos suministrados por las disciplinas sociales para la comprensión adecuada del mundo y de su

historia y de los problemas de la vida cotidiana, el currículum andaluz concede una especial importancia a la contribución de las Ciencias Sociales al proceso de socialización de los jóvenes y consiguientemente al desarrollo de actitudes y valores para la vida en una sociedad democrática. Así pues, la propuesta pretende responder a tres funciones básicas:

1. La inserción del alumno como un miembro efectivo en la sociedad actual.
2. La utilización de técnicas y estrategias de investigación que posibiliten la comprensión y transformación social.
3. El desarrollo de un esquema de valores democráticos.

***Criterios de selección de los contenidos.-*** En la selección de los contenidos se han tenido en cuenta criterios psicopedagógicos, epistemológicos y sociológicos.

*Criterios psicopedagógicos:* Adecuación a las características psicológicas de los alumnos de estas edades y creación de una disposición favorable hacia el aprendizaje.

*Criterios epistemológicos:* Atención a la estructura interna de las disciplinas a fin de que el alumno reconozca los conceptos clave y las ideas básicas del área.

*Criterios sociológicos:* Selección de los contenidos en función de su relevancia social y de su contribución al desarrollo de una forma de vida democrática.

***Organización de los contenidos.-*** El tratamiento de los contenidos se ha abordado desde una perspectiva

interdisciplinar, con algunas concesiones a lo disciplinar y al ser específico de cada asignatura.

Los bloques temáticos que componen el área son los siguientes:

*I. El sistema social.*

1. La organización económica.
2. La organización social.
3. Representaciones colectivas y su expresión social.

*II. Relación e interacción en el espacio.*

4. Espacio urbano.
5. Espacio rural.
6. Relaciones entre espacios económicos.
7. Grados de desarrollo y sistemas económicos: el espacio mundial.

*III. Relación e interacción en el tiempo.*

8. Introducción al trabajo del historiador.
9. Cambio e interacción en el tiempo.
10. El mundo actual, un proceso histórico vivo.

***Criterios de secuenciación de los contenidos.-*** En la secuenciación de los contenidos se concede al equipo docente un cierto margen de libertad sugiriéndosele combinaciones diversas a la hora de elaborar la secuencia interniveles. Sin embargo, no faltan las recomendaciones para orientar la secuencia desde supuestos de tipo psicopedagógico, en torno al aprendizaje constructivo.

Entre los principales criterios se destacan:

1. Necesidad de partir del nivel de desarrollo operatorio del alumno y de sus conocimientos previos.



2. Progresión en complejidad del conocimiento que debe ir del nivel descriptivo en el primer ciclo a la comprensión e interpretación crítica de los hechos sociales al final de la etapa.

***Principios metodológicos generales.-*** Las estrategias didácticas proponen conciliar el modelo de aprendizaje basado en el descubrimiento e investigación de los alumnos con el modelo de aprendizaje basado en la recepción significativa de los conocimientos. Y ello con el propósito de generar en los alumnos el conflicto cognitivo mediante la contraposición de las ideas previas adquiridas en su aprendizaje espontáneo con el conocimiento científico.

***Orientaciones para la evaluación-*** La evaluación ha de ser *formativa* con el fin de comprobar los logros o dificultades con que se va encontrando el alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, *integral*, y afectar a todos los ámbitos del desarrollo del alumno, *investigativa*, y orientada a la mejora del proceso, y *cualitativa* actuando como un mecanismo de regulación y contraste entre los objetivos propuestos y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera.

## 2. Estudio comparado de las propuestas curriculares anteriores.

Del análisis comparativo de los proyectos curriculares anteriores se desprenden una serie de supuestos o ideas-clave que será preciso tener en cuenta, tanto en la formalización de un modelo didáctico de estudios sociales, como en la reflexión teórico-práctica de los profesores que tienen a su cargo la enseñanza de esta área de conocimiento.

Una sinopsis de los proyectos curriculares y aspectos principales que se han tenido en cuenta en su elaboración, nos ayudará a captar cuáles son los principios generales de mayor incidencia en cada modelo.

PRINCIPIOS COMUNES A TODOS LOS PROYECTOS CURRICULARES						
PROYECTOS CURRICULARES	MACOS	H.C.C.	H.C.P.	HISTORY 13-16	P. DE HANNOUN	CONSEJO ITALIANO
Fundamentación Teórica	Psicológica Antropológica	Psicopedagógica Sociológica	Sociológica	Psicológica Epistemológica	Psicopedagógica	Psicopedagógica Epistemológica
Carácter del currículum	Abierto	Abierto	Abierto	Semiabierto	Abierto	Semiabierto
Concepción del Aprendizaje	CONSTRUCTIVISTA					
Metas Pedagógicas	COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL / DESARROLLO DE VALORES DEMOCRÁTICOS					
Estructura del currículum	Integrado	Integrado	Interdisciplinar	Disciplinar	Integrado	Interdisciplinar
Organización interna	Ideas claves	Red de ideas generales	Problemas sociales relevantes	Núcleos temáticos	Tópicos esenciales	Ejes y bloques temáticos
Secuenciación	Cíclica	Cíclica	Cíclica	Lineal / Cíclica	Cíclica	Lineal/ Cíclica
Metodología	Descubrimiento	Descubrimiento	Diálogo Investigación	Investigación	Descubrimiento Investigación	Transmisiva Investigación
Evaluación	Formativa	Formativa	Formativa	Formativa Sumativa	Formativa	Formativa Sumativa
Papel del Profesor	Asesor Orientador	Orientador	Moderador neutral	Asesor Orientador	Orientador	Transmisor Orientador

PRINCIPIOS COMUNES A TODOS LOS PROYECTOS CURRICULARES					
PROYECTOS CURRICULARES	DCB M.E.C.	DCB CATALÁN	DCB GALLEGO	DCB VASCO	DCB ANDALÚZ
Fundamentación Teórica	Psicopedagógica Sociológica Epistemológica	Psicopedagógica Sociológica Epistemológica	Psicopedagógica Sociológica Epistemológica	Psicopedagógica Sociológica Epistemológica	Psicopedagógica Sociológica Epistemológica
Carácter del currículum	Semiabierto	Semiabierto	Semiabierto	Semiabierto	Semiabierto
Concepción del aprendizaje	CONSTRUCTIVISTA				
Metas pedagógicas	COMPENSIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL / DESARROLLO DE VALORES DEMOCRÁTICOS				
Estructura del currículum	Interdisciplinar Disciplinar	Interdisciplinar	Interdisciplinar	Interdisciplinar	Interdisciplinar
Organización interna	Ejes y bloques temáticos	Ejes y bloques temáticos	Ejes y bloques temáticos	Ejes y bloques temáticos	Ejes y bloques temáticos
Secuenciación	Cíclica	Cíclica	Cíclica	Cíclica	Cíclica
Metodología	Transmisiva Investigación	Transmisiva Investigación	Transmisiva Investigación	Transmisiva Investigación	Transmisiva Investigación
Evaluación	Continua, Global Formativa Sumativa	Continua, Global Formativa Autoevaluativa	Continua, Global Formativa Compartida	Continua, Global Formativa Individualizada Compartida Sumativa	Formativa, Global Investigativa Cualitativa
Papel del Profesor	Transmisor, Asesor Orientador	Transmisor, Asesor Orientador	Transmisor, Asesor Orientador	Transmisor, Asesor Orientador	Transmisor, Asesor Orientador

### 1. Fundamentación teórica

En todas las propuestas estudiadas, resulta patente la voluntad de racionalizar la práctica educativa desde supuestos científicos de naturaleza psicológica, sociológica, epistemológica y pedagógica.

Sin embargo en la mayoría de ellas adquieren una especial importancia los supuestos psicopedagógicos, sobre los sociológicos y epistemológicos. Este es el caso de "Man: A Course of Study" de Bruner, el "Humanities Core Curriculum" australiano, la propuesta de H. Hannoun, y de los DCBs estatal y autonómicos.

Con respecto a lo sociológico se observa un tratamiento menos extenso y preciso que lo psicopedagógico. Así por ejemplo, en el HCC australiano queda reducido a una reflexión de alcance muy general acerca del papel de la educación y de la escuela en un modelo social de cambio permanente como el vivido por la sociedad australiana a partir de los años 50. En el

"Humanities Curriculum Project" de Stenhouse su apelación a la sociología crítica en la que se inspira le sirve no tanto para analizar las características que definen la sociedad británica de su tiempo cuanto para desarrollar instrumentos de comprensión e interpretación de las situaciones sociales y de los actos humanos y de los problemas controvertidos que suscitan.

En la propuesta del DCB estatal falta una interpretación contrastada del modelo social del que se parte y simplemente se da una definición descriptiva del mismo centrada en tres rasgos esenciales: pluralismo socio-cultural y político, avance tecnológico y régimen democrático de vida. Lo mismo acontece con los DCBs autonómicos, los cuales reducen la reflexión sociológica a algunas consideraciones sobre reivindicaciones pendientes de carácter histórico-cultural. El DCB catalán reivindica el carácter plural y diverso de la nación catalana e incurre en un cierto etnocentrismo nacionalista al plantear que la interpretación del mundo y de la historia debe llevarse a cabo desde la óptica catalana.

Con respecto a la fundamentación epistemológica, se pone una vez más de manifiesto la indefinición de esta área de conocimiento y la dificultad para establecer un marco científico. Stenhouse interrelaciona en su proyecto de humanidades disciplinas como Inglés, Historia, Geografía y Religión; el Consejo Italiano incorpora la Lingüística y los DCBs españoles priman a la Geografía y la Historia sobre las restantes disciplinas sociales. No obstante la relevancia de estas ciencias sociales, se echa en falta la explicitación de las corrientes de pensamiento geográfico e histórico en que se apoyan los bloques de contenido.

## *2.Apertura curricular.*

Todos los proyectos curriculares analizados tienen un carácter eminentemente orientativo en sus planteamientos de entrada:

--Hacen prevalecer la adecuación a cada contexto educativo sobre la uniformidad y fidelidad al plan general.

--Conceden una gran importancia a las peculiaridades culturales y a las diferencias individuales del grupo de alumnos.

--Resaltan los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la eficacia y la rentabilidad de los resultados y están abiertos a una continua revisión y reorganización.

--Conceden al profesor un amplio margen para seleccionar y secuenciar los contenidos y para adoptar las estrategias metodológicas más apropiadas a cada situación.

--El profesor asume la doble función de elaborar el programa y aplicarlo.

Resumiendo, son proyectos que ofrecen principios válidos para cualquier contexto escolar, sin señalar lo específico de cada realidad. Con ello se pretende respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y contextos.

Sin embargo, el grado de apertura curricular varía de forma muy notable según nos situemos en el ámbito cultural anglosajón o en el ámbito cultural latino.

En el primer caso, la descentralización de la administración educativa en favor de los Consejos Municipales de Educación ha propiciado la aparición de proyectos curriculares abiertos que conceden un amplio margen de libertad a cada centro educativo y a cada profesor. Este es el caso del MACOS de Bruner, el HCC australiano o el HCP de Stenhouse.

En el segundo caso, y a pesar de la caracterización de proyectos curriculares abiertos con que se presentan, la apertura curricular queda en la práctica reducida a la secuenciación de los contenidos, a su organización interna en el momento de presentarlos a los alumnos y a las estrategias didácticas utilizadas por el profesor correspondiendo a las administraciones educativas la selección de los objetivos y contenidos y el establecimiento de los criterios de evaluación. De ahí que sea más apropiado denominarlos como propuestas curriculares "semiabiertas". Este es el caso de los DCBs estatal y autonómicos españoles y de la propuesta curricular del Consejo Italiano.

### *3. Adaptados al nivel de desarrollo de los alumnos.*

En la mayoría de las propuestas, la organización del currículum se ha abordado desde una perspectiva marcadamente *psicocéntrica*, habiéndose estructurado el conocimiento social en función del desarrollo operatorio de los alumnos y en respuesta a sus necesidades e intereses específicos.

Esta tendencia a psicologizar el currículum se pone de manifiesto en el predominio del enfoque denominado de la *expansión del medio o ampliación del horizonte social del alumno*. Se basa en el supuesto de que el alumno comprende más fácilmente aquello que le rodea ( su entorno) y puede estudiar de manera directa, y que, a medida que madura y sus horizontes se amplían, es capaz de abordar ideas y conceptos más remotos y abstractos. Por tanto, en los primeros niveles de la enseñanza el estudio se circunscribe a su entorno más inmediato, es decir, al hogar, la escuela, la barriada y la comunidad local para, una vez familiarizado con los aspectos y relaciones de su propia comunidad, pasar a aprehender los aspectos y relaciones de comunidades más lejanas con las cuales no tiene contacto alguno.

Este enfoque de estudio ha sido adoptado, de forma predominante, en los proyectos curriculares destinados a la etapa de Educación Primaria como en el caso del HCC australiano, la propuesta del MEC español y sobre todo en la propuesta de H. Hannoun.

En el nivel de Educación Secundaria, se destaca igualmente la necesidad de partir del desarrollo del alumno, respetando sus estadios evolutivos y sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje. Este imperativo psicológico adquiere una decisiva importancia a la hora de establecer los criterios para secuenciar los contenidos didácticos, en un intento por armonizar y conciliar la estructura y la lógica interna de las disciplinas sociales con la estructura psicológica del alumno que aprende.

De ahí la insistencia que tanto en el DCB estatal español como en los autonómicos se pone en la necesidad de facilitar a los alumnos el tránsito del pensamiento concreto al pensamiento formal, mediante la sustitución progresiva de la aproximación global, vivencial y concreta por otra más analítica, sistemática y abstracta o en la conveniencia de proceder en el proceso de aprendizaje del conocimiento social, de visiones panorámicas y sintéticas a estudios en detalle de progresiva complejidad, de acuerdo con los supuestos de la 'teoría de la elaboración'.

#### *4. Enmarcados en una concepción constructivista y significativa del aprendizaje.*

En todas las propuestas estudiadas, subyace una concepción constructivista y significativa del aprendizaje social. Según esta concepción, los sujetos *construyen* el conocimiento mediante una interacción dinámica entre sus capacidades y los estímulos procedentes del medio, ya sean escolares o no. Esta interacción dinámica tiene lugar no solo con el mundo de los objetos sino también con las personas que forman parte de su entorno social más inmediato.

Estos proyectos se encuentran muy ligados a la construcción cognitiva o pensamientos de orden superior, más que al almacenamiento de información. La construcción del pensamiento depende de las actividades llevadas a cabo por el sujeto que aprende. No se trata de actividades manipulativas, aunque también las incluya, sino de actividades de naturaleza interna u operaciones mentales como: aplicar, relacionar, deducir, inducir, inventar, idear, valorar, etc. Es el sujeto discente el que construye, modifica, reconstruye y coordina sus esquemas de pensamiento, aunque para ello necesite de la ayuda externa y de la mediación social de los adultos o de sus iguales. De ahí que en todos los proyectos curriculares se subraye la importancia de la interrogación personal o en grupo, de la reflexión personal y del pensamiento inductivo a partir del enfrentamiento de los alumnos con situaciones problemáticas y conflictivas, ambivalentes, etc.

En el MACOS de Bruner, se destaca la importancia de la contraposición de situaciones para inducir la formación de conceptos, así como, la estimulación y el empleo de conjeturas razonables, la formulación de hipótesis y la realización de predicciones para la construcción de pensamientos de orden superior. Lo mismo acontece con el HCP de Stenhouse, aunque en este caso la construcción significativa del conocimiento social venga determinada por la discusión entre iguales. Pero, es en la propuesta del MEC español y en las propuestas de las diferentes Comunidades Autónomas donde la opción por una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica se plantea de forma más elocuente. De acuerdo con esta concepción, la educación escolar ha de contribuir a la construcción, por parte del alumno, de significados culturales.

5. *Centrados no solo en la adquisición del conocimiento social sino, también, en el desarrollo de procedimientos y actitudes.*



Junto al objetivo general de que los alumnos adquirieran el bagaje de conocimientos científico-sociales, necesarios para comprender los rasgos distintivos de las comunidades a las que pertenecen y analizar los problemas más acuciantes de las sociedades contemporáneas, se tiene, asimismo, el propósito de proporcionarles las estrategias y los procedimientos básicos de indagación de las ciencias sociales y los valores y pautas de comportamiento que rigen la convivencia en las sociedades democráticas.

Existe, en efecto, un propósito común de educar para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente, y, no en último lugar, para el ocio y la cultura.

El desarrollo de estos valores adquieren un lugar destacado en el "Humanities Curriculum Project" de L. Stenhouse y en los DCBs estatal y autonómicos. Sin embargo, es necesario admitir la gran dificultad que supone el logro real de algunos de estos valores y actitudes sociales, dada la necesidad de generar en el centro y en el aula un ambiente de democracia real y participativa, en la que el rol del profesor, como garante de ese clima de libertad y de responsabilidad, es fundamental, y, por la implicación personal exigida a los alumnos en los problemas y conflictos del contexto social en el cual se hallan inmersos.

Conscientes de este hecho, en la propuesta curricular del MEC se ha pretendido subsanar esta dificultad con una formulación excesivamente intelectualizada de estas metas pedagógicas, mediante el uso de expresiones del tipo "tomar conciencia de", con lo que la contradicción entre la intención educativa y el desarrollo efectivo se hace más patente.

## 6. Integración e interdisciplinariedad.

Todos los proyectos que han sido estudiados, parten de una concepción *integrada* o *interdisciplinar* de las Ciencias Sociales.

El currículo integrado se produce cuando la estructura se amplía hasta el punto de abarcar varias disciplinas sociales, desapareciendo de este modo todos los límites fronterizos entre las asignaturas y dando lugar a otro tipo de organización. Los currículos integrados constituyen el intento más ambicioso de conseguir la integración de los estudios sociales con el fin de servir a las necesidades e intereses del alumno, promover el aprendizaje activo y establecer una relación más estrecha, y por tanto, más significativa entre la escuela y la vida.

El MACOS de J. S. Bruner, el HCC australiano, la propuesta curricular del MEC para la etapa de Educación Primaria y, sobre todo, la propuesta de H. Hannoun constituyen otros tantos ejemplos de modelos didácticos que siguen una propuesta integrada.

El "Humanities Curriculum Project" se presenta como una propuesta de carácter interdisciplinar en torno a problemas sociales relevantes y muy próximos a "las vidas de los alumnos".

De todos los proyectos analizados, solo el "History 13-16 Project" presenta una estructura estrictamente disciplinar.

En cuanto a los DCBs españoles, tanto el estatal como los autonómicos, se debaten entre la tendencia disciplinar e interdisciplinar. A pesar de que todos ellos abogan por un planteamiento decididamente interdisciplinar, dicha vía resulta difícilmente compatible con el mantenimiento de la estructura interna de cada disciplina. Por otra parte, como ya ha sido reseñado con anterioridad al aludir a la

fundamentación epistemológica del DCB, la interdisciplinariedad se aborda a partir de las ciencias geográfica e histórica debido a su supuesta mayor capacidad para estudiar la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora.

#### *7. Organización en torno a ideas clave o ejes temáticos.*

Existe una tendencia general a concentrar el proyecto curricular en torno a una serie de ideas-clave, tópicos esenciales o ejes y bloques temáticos, tales como, la idea general de interdependencia entre los pueblos o como estos aprovechan su medio para satisfacer sus necesidades básicas, el tópico relativo a los medios de comunicación y transporte o el eje temático donde se analizan las sociedades históricas y su evolución a lo largo del tiempo, más que en extenderse en numerosos aspectos o hechos específicos de las Ciencias Sociales.

Esta forma de organizar el currículum por *grandes campos temáticos* se halla presente en la totalidad de los currículos que han sido analizados. Así por ejemplo, el MACOS de J. S. Bruner y el HCC australiano estructuran el currículum en torno a ideas generales, el HCP de L. Stenhouse lo hace en torno a problemas sociales relevantes, la propuesta de H. Hannoun se organiza en torno a tópicos esenciales y las propuestas curriculares del Consejo Italiano o las de los DCBs estatal y autonómico lo hacen en torno a ejes y núcleos temáticos.

La única diferencia entre los proyectos curriculares, en este sentido, viene determinada por las disciplinas sociales que se han utilizado para la elaboración de la matriz o red de ideas generales.

Predominan como ciencias estructurantes u organizadoras del conocimiento social la Geografía y la Historia. Tan solo en el MACOS de J. S. Bruner se hace

patente la influencia de las ciencias de la conducta, en especial la Antropología Cultural y la Psicología Social, sobre las restantes ciencias sociales.

#### 8. *Secuenciación cíclica de los contenidos didácticos.*

Todos los proyectos curriculares tratan de repetir conceptos e ideas clave o principios generales de manera cada vez más elaborados a medida que se progresa en el programa de estudios.

Repetir los mismos conceptos básicos e ideas principales en una progresión y complejidad cada vez mayor a lo largo de una secuencia académica, es lo que comúnmente se conoce con el nombre de *plan cíclico o de curriculum en espiral*.

El argumento lógico para este tipo de secuenciación del contenido didáctico, propuesto por Bruner (1960), es que por medio de reconocimientos o descubrimientos conceptuales sucesivos, mediante una variedad de situaciones y escenarios, los estudiantes internalizaran mejor las estructuras básicas de las ideas que organizan las distintas Ciencias Sociales. Los formuladores de todos los proyectos trataron de poner en práctica la premisa de Bruner en el sentido de que las ideas-clave de las Ciencias Sociales pueden transmitirse a los alumnos de cualquier nivel educativo, si los que han de aplicar el plan de estudios tienen el talento y la competencia pedagógica necesaria para poner en orden los mecanismos instructivos adecuados para presentarlos.

Tan solo el proyecto curricular "History 13-16" y la propuesta del Consejo Italiano se debaten en una cierta tensión cíclica/lineal a la hora de plantear la secuenciación de los contenidos, explicable, en el primer caso, por su estructura disciplinar y, en el segundo caso, por la orientación específica dada a los bloques de contenido y por la multiplicidad de cuestiones que se abordan en cada uno de ellos.

9. *Metodología basada en la investigación y en la interacción comunicativa.*

Todos los proyectos, sin excepción, adoptan estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el *descubrimiento*, la *investigación* y en el *debate de ideas*, recomendándose de forma expresa el contacto directo del alumno con el medio, la práctica reiterada en el análisis y estudio de situaciones sociales reales y la búsqueda de soluciones a las cuestiones sociales relevantes que se susciten en el aula.

Trabajo sobre la realidad social es interpretado por algunos proyectos como *trabajo de campo*, considerado este término en sentido amplio, como conjunto de actividades a realizar fuera de las aulas.

En la propuesta del MEC español para la Educación Primaria, en el MACOS de J. S. Bruner, en el HCC australiano y en la propuesta de estudio del medio de H. Hannoun predominan las actividades exploratorias y de descubrimiento, bien sean sobre el medio natural y sociocultural más inmediato, bien sobre medios más distantes pero vinculados de alguna manera con la experiencia vital y personal de los escolares.

En el "Humanities Curriculum Project" de L. Stenhouse, se pone el énfasis en la discusión de los alumnos sobre cuestiones sociales que afectan a sus vidas, utilizándose en este caso la investigación como un instrumento que aporta rigor y realismo al debate de ideas.

En la propuesta del MEC y en las de las diferentes Comunidades Autónomas para la Educación Secundaria Obligatoria, así como en la propuesta del Consejo Italiano de educación, se combina la transmisión/recepción significativa del conocimiento social con la investigación y la interacción comunicativa del profesor con el grupo de alumnos y de estos entre sí.

## 10. Utilización de un material didáctico rico y contrastado.

Resulta, asimismo, evidente, en todos los proyectos estudiados, la importancia de poner a disposición de los alumnos un conjunto de redes de información y de recursos didácticos variados y complementarios entre sí, que posibiliten la indagación personal del alumno y que actúen como fuentes documentales o pruebas de evidencia en las que fundamentar y justificar los hallazgos y resultados alcanzados.

En los proyectos curriculares correspondientes al ámbito cultural anglosajón, el MACOS de Bruner, el HCP de Stenhouse y el "History 13-16", cada unidad temática está concebida como un *paquete didáctico* completo que incluye un guión de instrucciones para el profesor y un banco de actividades para los alumnos con sus correspondientes fuentes documentales y recursos didácticos de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje a los alumnos. Así por ejemplo, el "Humanities Curriculum Project" de L. Stenhouse preparó para el desarrollo de cada una de las unidades que integraban el proyecto un conjunto de materiales didácticos, concebidos como "evidencias documentales" sobre las que fundamentar el dialogo abierto entre los estudiantes, y, que estaban formados por muy diferentes materiales multimedia siendo los más frecuentes los textos impresos (literarios y periodísticos), la fotografía, las grabaciones en audio y las películas.

En los proyectos curriculares correspondientes al ámbito cultural latino, los paquetes didácticos son reemplazados por orientaciones didácticas de alcance muy general donde se incluyen recomendaciones sobre el uso de determinados recursos y materiales didácticos que se consideran pertinentes para el desarrollo del curriculum, correspondiendo a la empresa editorial, casi en términos de exclusividad, la elaboración de los libros de texto y guías didácticas para el profesorado.

## *11. Predominio de la evaluación formativa.*

La formulación, a largo alcance, dada a los objetivos generales del conocimiento social y su interpretación en términos de principios de procedimientos, unido al valor que adquiere el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como un instrumento de investigación y mejora de dicho proceso, explica, en alguna medida, la importancia concedida a la evaluación como un medio de reajuste constante de la ayuda pedagógica a los alumnos.

Este sentido dado a la evaluación como un aspecto integrado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de tan profundo calado en la cultura pedagógica anglosajona, ha sido asumido plenamente por los DCBs estatal y autonómicos españoles que han llegado a convertirlo en un principio didáctico con valor recurrente.

En cuanto al DCB estatal, la evaluación es considerada como un instrumento que “proporciona información sobre el proceso que sigue el alumno, los avances que consigue, las dificultades que encuentra y los apoyos que necesita”. De ahí que la evaluación del conocimiento social cumpla con tres funciones esenciales: formativa, de diagnóstico y sumativa.

Por lo que respecta a los DCBs autonómicos, la coincidencia con el DCB estatal y entre sí es total, variando tan solo algunos matices con que se caracteriza a la *evaluación formativa* la cual ha de ser además *continua, integral, global, compartida, individualizada, investigativa, cualitativa* y no solo *sumativa*.

## *12. Papel orientador del profesor.*

En todos los proyectos estudiados, adquiere fundamental importancia el papel mediador del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor trasciende el rol tradicional que le convertía en un

mero transmisor de conocimientos para pasar a desempeñar funciones más complejas. Gestiona con los alumnos las situaciones de aprendizaje del aula y presta su ayuda y colaboración como experto en estrategias de aprendizaje.

Sin embargo la interpretación que se hace del papel funcional del docente como asesor y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos varia sustancialmente de unos proyectos curriculares a otros.

Desde el rol de animador y de moderador neutral que concede al profesor el "Humanities curriculum Project" de L. Stenhouse hasta el de transmisor de información y asesor en las tareas de investigación que se programan, más propias de los proyectos españoles e italiano, el papel del profesor pasa por un amplio espectro competencial en el que tienen cabida funciones como la de orientador y experto en interacción comunicativa como las asignadas por el MACOS de Bruner. De acuerdo con esta nueva función, la interrogación dirigida hábilmente por el profesor se convertiría en una técnica inestimable para promover el pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos y alcanzar las metas de construcción del conocimiento por medio del proceso investigativo.



## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

**Asklepios-Cronos** (1991): "Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las Ciencias Sociales en España (1970-91)", en Grupo Cronos (coord.) *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria)* Salamanca. Amarú Ediciones. pp. 13-50.

**Bruner., J. S.** (1960): *The Process of Education.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

**Bruner, J. S.** (1966): *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Massachusette. Harvard University Press.

**Calleja Rodríguez, R. y otros.** (1989): *Área de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais. Deseño Curricular Base (Etapa 12-16)* Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.

**Celorio, J.J. y otros.** (1989): *DCB de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria.* Comunidad Autónoma Vasca.

**Chiesa, B.** (1987): "La enseñanza de las "Ciencias Sociales": problemas, hipótesis, estrategias". En, *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un curriculum integrado.* Madrid, MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.

**Elliott, J.** (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata.

**Gross, R. E. y otros.** (1983): *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza.* México. Ed. Limusa.

**Hannoun, H.** (1977): *El niño conquista el medio.* Buenos Aires, Kapelusz.

**Hernández, X., Trepát. C.A.** (1988): *Marcos referencials de programació. Experimentació cicle 12-16. Desplegament curricular Ciències Socials.* Generalitat de Catalunya. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

**Hidalgo De Torralba, M. D. y otros.** (1989): *Diseño Curricular del Área de Ciencias Sociales.* Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Sevilla.

**Jarolimek, J.** (1971): *Las Ciencias Sociales en la educación elemental.* México, Páx-México.

- Legrand, L.** (1970): *Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle*. Delachaux & Niestlé. Citado por Hannoun, H. (1972): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez Bonafe, J.** (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Díada.
- M.E.C.** (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones. M.E.C.
- M.E.C.** (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones. M.E.C.
- Schools Council** (1976): *History 13-16*. Edimburgh, Holmes Mc Dougall.
- Shemilt, D. J.** (1980): *History 13-16. Evaluation Study*. Edimburgh, Schools Council History 13-16 Project. Holmes Mc Dougall.
- Shemilt, D.J.** (1987): "El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro". En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un curriculum integrado*. Madrid, MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Stenhouse, L.** (1970): *The Humanities Project: An Introduction*. Londres, Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.

### CAPÍTULO III.-NUESTRA PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN SU ELABORACIÓN.

- 1. *Proceso seguido en la elaboración del modelo didáctico.***
- 2. *Plataforma de pensamiento en la que enmarcamos nuestra propuesta de modelo didáctico.***
- 3. *Supuestos teóricos que fundamentan la elaboración del modelo didáctico.***

#### **3.1. *Supuestos sociológicos.***

- 3.1.1. *Características que definen la sociedad actual.*
- 3.1.2. *Las implicaciones de la sociedad actual sobre la educación.*
- 3.1.3. *Necesidades de formación que plantea la sociedad actual.*

#### **3 .2. *Supuestos psicológicos.***

- 3.2.1. *Nuestra opción por las teorías cognitivistas del aprendizaje.*
- 3.2.2. *Principios generales del aprendizaje que orientan el modelo didáctico.*

### **3.3. Supuestos epistemológicos**

- 3.3.1. *Delimitación del campo de estudio de las Ciencias Sociales.*
- 3.3.2. *Análisis de las principales corrientes de pensamiento histórico y geográfico y su contribución a la construcción de un modelo didáctico del conocimiento social, desde una perspectiva crítica.*
- 3.3.3. *Aportación de las restantes ciencias sociales a la elaboración de un modelo curricular integrado.*
- 3.3.4. *Implicaciones didácticas de los supuestos epistemológicos.*

### **3.4. Supuestos didácticos.**

- 3.4.1. *El paradigma mediacional centrado en el profesor.*
- 3.4.2. *El paradigma ecológico.*

## **4. Bibliografía consultada**

### CAPÍTULO III.- NUESTRA PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN SU ELABORACIÓN.

#### **1. *Proceso seguido en la elaboración del modelo didáctico.***

En el proceso de elaboración del modelo didáctico para la enseñanza del conocimiento social, hemos tenido en cuenta, básicamente, las fases de toda construcción teórica.

1. En primer lugar, definir la plataforma de pensamiento desde la cual van a ser interpretados los diferentes supuestos teóricos (sociológicos, psicológicos, epistemológicos y didácticos ) y cuya aportación es esencial para comprender aspectos tan importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje como la influencia del modelo social vigente sobre la educación, la forma en que tiene lugar el proceso de aprendizaje del alumno o la naturaleza de la estructura semántica y sintáctica del conocimiento social con miras a su transmisión en la enseñanza.

La plataforma de pensamiento asumida (crítico-constructivista-contextual) nos proporciona asimismo, gracias a la perspectiva crítica presente en ella una serie de conceptos o categorías rectoras, tales como, la *emancipación*, la *codeterminación*, la *solidaridad* y la *conciencia crítica*, que dan un soporte axiológico y un sentido finalista a la enseñanza incidiendo, por tanto, sobre cada uno de los componentes o elementos del modelo didáctico.

2. En segundo lugar, construir un modelo didáctico que, inspirado en los supuestos y principios anteriores, de idea de como se vertebran e interrelacionan entre sí las diferentes variables o componentes del proceso de enseñanza.

El modelo didáctico actúa, por tanto, como un esquema mediador entre la concepción teórica de la que se parte y la práctica o entre el pensamiento y la realidad.

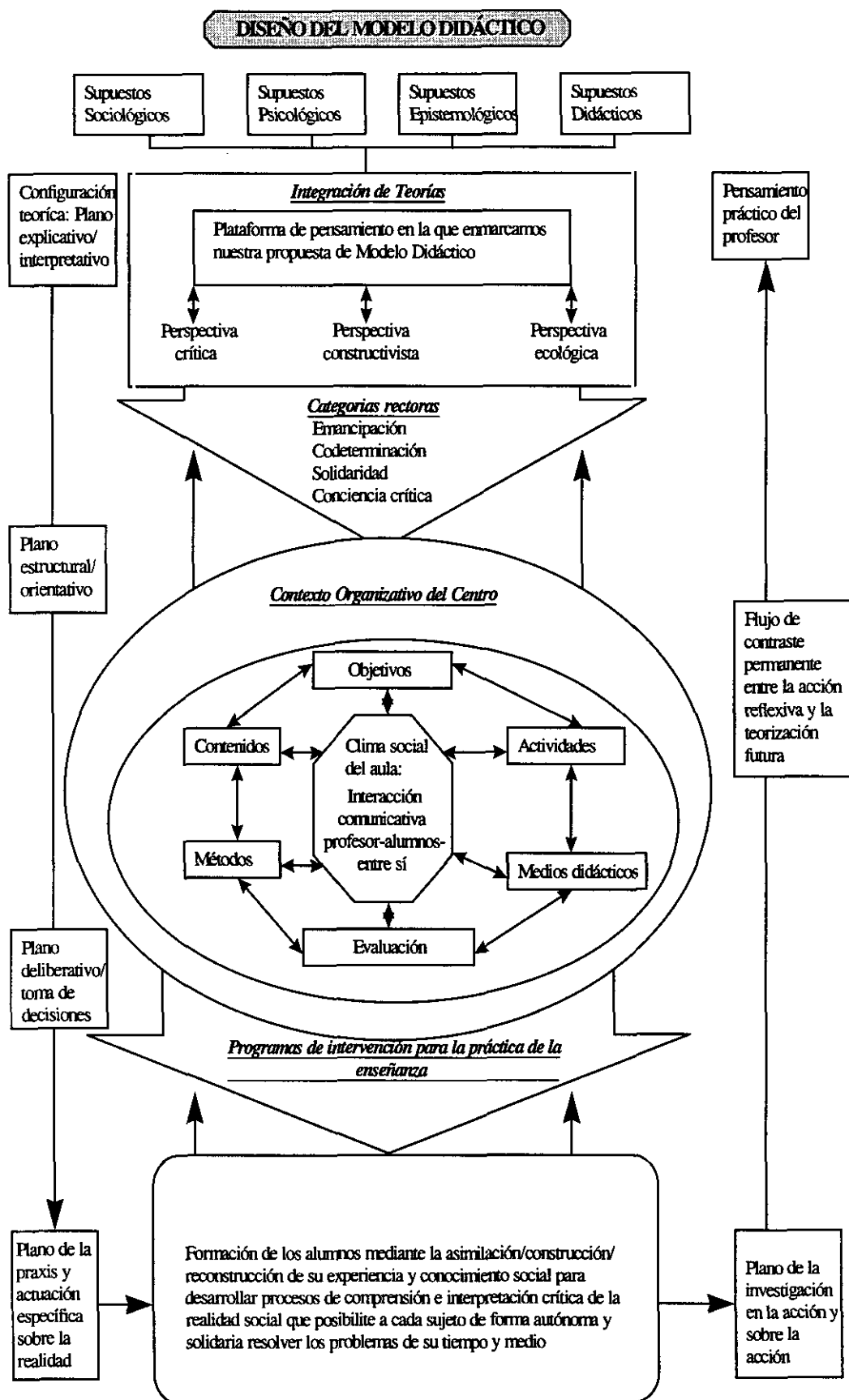
La toma de decisiones sobre cada una de las dimensiones y alternativas posibles, en cada elemento del modelo didáctico, permitirá la elaboración de propuestas curriculares o programas de intervención para la práctica de la enseñanza.

3. En tercer lugar, hemos tenido en cuenta la realidad práctica de la enseñanza, entendida como referencia inmediata de la teoría y como elemento de evidencia de la teoría.

La vía que hemos seguido en la construcción del modelo ha sido, por tanto, deductiva:

Teoría    →    Modelo    →    Realidad

sí bien nuestro propósito es que el proceso pueda invertirse a partir de su contrastación y validación en la práctica siguiendo, en este caso, una vía inductiva.



## **2. *Plataforma de pensamiento en la que enmarcamos nuestra propuesta de modelo didáctico.***

La plataforma de pensamiento está formada por diferentes préstamos teóricos o perspectivas de gran afinidad y congruencia entre sí. Son estas: la perspectiva socio-crítica, la perspectiva constructivista y la perspectiva ecológica.

Entre estos préstamos teóricos destaca la *teoría socio-crítica* por su potencialidad explicativa para fundamentar a partir de ella una didáctica y una teoría de la enseñanza del conocimiento social y por su capacidad para elaborar un modelo didáctico integrado.

Analicemos las razones que justifican nuestra opción por una teoría socio-crítica:

1. Una de las aportaciones más importantes de la ciencia crítica es reivindicar la Filosofía educativa como uno de los supuestos teóricos fundamentantes de la didáctica y de las teorías de la enseñanza que se construyen en su seno. El punto de partida de la didáctica crítica, lo constituye una concepción clásica de la educación que implica también un concepto de hombre en cuanto sujeto protagonista de dicho proceso.

Carr (1990: 147 ) uno de los principales teóricos de la educación alineado en la tendencia crítica, parte de un concepto de educación que él define como próximo al defendido por Anderson (1977). Para este último autor, el fin primordial de la educación consiste en desarrollar aquella independencia de mente que permite a los individuos re-evaluar de manera racional y reflexiva sus formas de pensamiento y acción socialmente adquiridas. Anderson llama a este



punto de vista “clásico” porque tiene sus orígenes en la aspiración de la cultura y de la educación griega de que la enseñanza y el aprendizaje se orienten al enriquecimiento general de la mente racional.

Ahora bien, este modo de concebir la educación supone aceptar que los individuos en cuanto seres humanos no pueden entenderse aislados de la sociedad de la que forman parte. Ser un ser humano significa siempre haber adquirido los conceptos, el lenguaje y las maneras de autocomprenderse insertos en una particular forma de vida social. Los individuos y la sociedad se relacionan dialécticamente; cada uno está constituido por el otro o es constitutivo del otro.

En sintonía con esta línea de pensamiento, Carr plantea su concepción del hombre y de la educación.

Lo que es distintivo de los seres humanos es su capacidad para reflexionar críticamente sobre las concepciones que tienen de sí mismos y sobre sus formas compartidas de vida social y sobre la base de tal auto-examen racional, transformarse a sí mismo y a su mundo social.

En cuanto a su concepción de la educación se vincula con aquellas aspiraciones y valores asociados con el desarrollo de la autonomía racional, aspiraciones y valores que, históricamente se han articulado en una variedad de maneras diferentes, pero siempre reflejan el punto de vista de que, por medio de la educación, los individuos pueden profundizar en autoconsciencia, examinar sus deseos, actitudes y creencias existentes, librarse de la ignorancia, los prejuicios y las supersticiones y así

transformarse a sí mismos y transformar el contexto social en el que viven.

Klafki (1986:46), desde un contexto cultural diferente, pero desde una perspectiva igualmente crítica proporciona un concepto de educación crítico-progresista que, en opinión de este autor, hunde sus raíces en la Ilustración y cuya idea central fue definida por Kant como la *"salida del hombre de la minoría de la edad culpable"*, es decir, *"la pretensión y la posibilidad básica de todo hombre de alcanzar la capacidad de autodeterminación, así como la concepción del derecho de todo hombre al desarrollo de todas sus posibilidades (... ) y la convicción de que el desarrollo de la razón abre al mismo tiempo en cada individuo la posibilidad de que en el diálogo y discusión racionales y en la elaboración reflexiva de sus experiencias los seres humanos consigan una progresiva humanización de sus condiciones de vida común y una configuración cada vez más racional de su situación sociopolítica, eliminen el dominio infundado y aumenten los márgenes de su libertad."*

La aportación más importante de estas concepciones sobre la educación es que proporcionan una serie de categorías conceptuales tales como capacidad de emancipación o autodeterminación, codeterminación, solidaridad y conciencia crítica que son utilizados como funciones o principios universales para definir los fines pedagógicos y designan, por tanto criterios orientadores para estructurar un modelo didáctico de gran cohesión e interdependencia entre sus elementos componentes, confiriéndoles así un nivel de integración que de otro modo no tendrían, cayéndose en el riesgo de una posible dispersión.

- \* La capacidad de autonomía o autodeterminación se logra mediante las "relaciones vitales" y las interpretaciones propias y personales de los aspectos históricos, políticos, económicos, culturales y sociales que conforman la realidad social.
- \* La capacidad de codeterminación supone reconocer que todos las personas con independencia de nuestra condición individual tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones sociales y políticas comunes.
- \* La capacidad de solidaridad, supone aceptar que el propio derecho a la autodeterminación y codeterminación únicamente se justifica cuando, además de ser reconocido se pone a disposición y se arriesga en favor de aquellos a quienes se les ha retenido o limitado tales posibilidades de autodeterminación o codeterminación a causa de la situación social, la marginación, las represiones o pretericiones políticas.
- \* La conciencia crítica permite mediante el desarrollo del razonamiento desenmascarar los procesos sociales inadecuados que obstaculizan e impiden la liberación de las personas.

2. La perspectiva crítica aporta soluciones para resolver el *problema de la relación teoría-práctica*.

La teoría crítica utiliza una forma de razonar, el *razonamiento dialéctico* ( cuyo principio central es la noción de la unidad de los opuestos ) que trata

de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinara en exclusiva a la otra.

Así a juicio de CARR (1990:65) la teoría educacional no puede entenderse aisladamente y separadamente de la práctica. La teoría y la práctica no están solamente interrelacionadas; también son mutuamente constitutivas y relacionadas dialécticamente. Por esto, no hay un grupo de puntos de vista sobre "teoría educativa" y otro grupo de puntos de vista sobre "práctica educativa". Sostener un punto de vista sobre teoría educativa es sostener un punto de vista sobre práctica educativa.

La perspectiva crítica es capaz de resolver la distancia entre la teoría y la práctica desde supuestos realistas.

Si el objetivo esencial de la teoría de la educación es resolver los problemas educativos, sería inadecuado tratar a los profesores como simples ejecutores que aceptan y aplican soluciones teóricas. Sería más procedente, dado que la experiencia práctica de los profesores es la fuente de los problemas bajo consideración, reconocer que la participación activa de los practicantes en la empresa teórica constituye una necesidad ineludible.

*"Cualquier sugerencia de que la "teoría educacional" la produce una gente que teoriza pero no practica, o que las actividades educacionales las emprenden unas personas que practican pero no teorizan, es, por consiguiente,*

*una sugerencia totalmente desorientadora (. . .) Debido a que esta confusión se halla tan extendida, hay ahora una imagen profundamente arraigada de la teoría de la educación como una abigarrada colección de mapas, guías, itinerarios y manuales producida en algún país remoto y luego exportada al "mundo de la práctica" para que sus habitantes puedan saber donde están, qué están haciendo y adonde se supone que van".*

Entregarse a una práctica educativa presupone un esquema teórico que es, al mismo tiempo, constitutiva de esta práctica y el medio de entender las prácticas educativas de otros.

3. La perspectiva crítica ofrece a los profesores y a los alumnos un cauce o vía para la emancipación y la autonomía.

A los *profesores* permitiéndoles elevar sus niveles de profesionalidad a partir de la comprensión de las condiciones socio-históricas en que llevan a cabo su tarea educativa y procurando que lleguen a ser agentes críticos que impulsen el diseño y desarrollo del curriculum desde una perspectiva dialéctica y crítica.

Este proceso de emancipación del profesor ha adoptado formas diversas de formulación y realización dentro del ámbito de pensamiento representado por la perspectiva crítica teniendo una de sus elaboraciones más conocidas y practicadas en la propuesta de Stenhouse(1987).

Stenhouse encabezó un movimiento para el "desarrollo del curriculum basado en la escuela", caracterizado por articular nuevas formas de resistencia a las demandas burocráticas y

académicas para el control del curriculum y reinstauró la legitimidad de la elaboración de la teoría sobre el curriculum a cargo de los profesores. Así nació su propuesta curricular emancipadora basada en su concepción del "profesor como investigador" que lleva a cabo una adecuada investigación y un desarrollo apropiado del curriculum por sí mismo y que asume la responsabilidad de probar sus teorías del curriculum a través de su propia práctica curricular ( investigación en la acción).

Junto a esta propuesta de Stenhouse, que plantea el proceso de emancipación del profesor desde una perspectiva individualista ( aunque pueda ser ayudado y asesorado por otros agentes externos en su trabajo de elaboración curricular), otros autores como Berlak y Berlak (1981) y Carr y Kemmis (1988) hacen una propuesta de elaboración curricular emancipadora a partir del trabajo cooperativo de profesores que comparten un mismo proyecto educativo.

*"El modo de elaboración de la teoría del curriculum que concebimos puede ser realizado en un proceso participativo, democrático, de investigación cooperativa llevada a cabo por las comunidades locales ( de profesores y de otros participantes en el proceso educativo que tratan, por una parte, de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión y, por otra, de localizar los valores y prácticas educativas específicos de sus escuelas y clases en la historia, tradiciones y formas de organización social, más amplias, de su sociedad". (Kemmis, 1988:152).*

A los alumnos posibilitándoles por medio de la colaboración participativa y de métodos

dialógicos y críticos una mayor comprensión de la realidad sociocultural pasada y presente y una toma de conciencia comprometida con la transformación y mejora de esa realidad social.

*"La primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender como nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales ( histórica, social, económica, cultural y políticamente); y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela, de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción. La educación socialmente crítica trata de modelar formas de vida social racionales, justas y facilitadoras, para trabajar contra la ideología dominante contemporánea".(Kemmis, 1988:125).*

El análisis de los significados en esta cita de Kemmis nos permite descubrir las características principales de la educación socialmente crítica.

- a) El principal objetivo de la educación es el desarrollo de la capacidad crítica y de

autodeterminación de los estudiantes a fin de que puedan implicarse en un proceso de transformación social.

- b) La concepción de la enseñanza no como un proceso de inculcación y adoctrinamiento cultural, sino como un proceso de ayuda que se le brinda al estudiante para que descubra por sí mismo los valores de su comunidad.
  - c) El alumno tiene un papel esencialmente activo en el aprendizaje socialmente construido mediante el dialogo y la cooperación entre iguales.
  - d) Los contenidos del aprendizaje se presentan en forma de proyectos de trabajo socialmente útiles y relevantes para los intereses de los estudiantes.
  - e) La concepción de la escuela como una comunidad educativa que está abierta a los problemas sociales de su tiempo y que participa activamente en la búsqueda de soluciones.
4. El proponer la teoría crítica como marco de referencia de una teoría de la enseñanza del conocimiento social, tiene para nosotros el valor añadido de partir de una teoría de extracción social y contrarrestar dos influencias igualmente negativas que ejercen su acción sobre la enseñanza.
- a) Los efectos calificados por Habermas como nefastos del "cientificismo", que han producido un entendimiento empobrecido de la naturaleza y del papel de las ciencias



humanas y sociales.

- b) La tendencia por parte de la psicología de la educación de limitar lo didáctico a la práctica subordinada a la aportación psicológica que sería la teoría subordinante.

Con respecto a la primera de las influencias, Habermas ( 1982) destaca como las sociedades modernas han creado unas condiciones bajo las cuales el concepto clásico de razón ya no puede encontrar un cauce adecuado de expresión práctica. Privada de cualquier papel significativo en la formulación de objetivos humanos o fines sociales, la razón se ha convertido en un instrumento para la persecución efectiva de fines pre-establecidos. Reducida a esta especie de racionalidad instrumental, la razón humana ha perdido su impulso crítico, el juicio y la deliberación se han visto suplantados por el cálculo y la técnica, y el pensamiento reflexivo por una rígida acomodación a las reglas del método científico.

Como resultado de ello, la racionalidad científica opera ahora como un medio de pensar aceptado sin crítica que no solamente impregna las disciplinas intelectuales modernas -tales como la historia, la política y la filosofía- sino que también invade todos los aspectos de la vida social cotidiana.

En opinión de Habermas, esta especie de colonización que el método científico positivista o empírico-analítico ejerce sobre el ámbito histórico-social, se debe a que no se ha tenido en cuenta que existen tres tipos de "intereses constitutivos de saber", cada uno de los cuales ha dado origen a una forma diferente de "ciencia": el interés técnico, el interés práctico y

el interés constitutivo del conocimiento emancipador.

1. El *interés técnico* se orienta a controlar y regular objetos; este control sobre el mundo de la naturaleza se consigue mediante la ciencia empírico-analítica; sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético-deductivo caracterizado por la comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos.
2. El *interés práctico* busca ilustrar el entendimiento humano y participar en las tradiciones culturales que conforman la vida social; se consigue mediante las denominadas ciencias hermeneúticas como la historia; sus productos son informes interpretativos que enriquecen el entendimiento de la vida social y la hacen más inteligible y adoptan con frecuencia el método "comprensivo" o interpretativo que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de las personas y que les empujan a actuar de formas determinadas.
3. El *interés constitutivo del conocimiento emancipador* busca la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social.

Este interés "emancipatorio" da origen a la idea de una ciencia social crítica, una ciencia que no se conforma tan solo con "ilustrar" las relaciones sociales, como es el caso de la ciencia social interpretativa, sino que intenta crear las

condiciones mediante las cuales las relaciones distorsionadas existentes puedan ser transformadas mediante la acción organizada, cooperativa, que permita a las personas superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Con respecto al predominio psicologizante en la elaboración de una teoría del conocimiento social, la teoría socio-crítica, desde los planteamientos que ha hecho la escuela alemana ( Streiffeler, 1972; Robinson, 1972.) y que han sido recogidos por Rothe (1986) en un estudio reciente, ha planteado serias objeciones a un currículo construido de forma predominante sobre la dimensión cognitiva. En opinión de estos autores:

1. El enfoque cognoscitivista se orienta sólo a conocimientos y comprensión, solo a teoría, y no al comportamiento, a la praxis y la disposición a la acción. "La enseñanza cognoscitiva conduce a una actitud contemplativa" ( Streiffeler, 1972: 111).
2. El enfoque cognoscitivista ( especialmente en la interpretación de Bruner de isomorfismo o correspondencia entre la estructura de la ciencia y la estructura psicológica del alumno que aprende) presupone que una especialidad científica dispone ya, por sí sola, del arsenal de conocimientos necesarios que basta para responder a las necesidades y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Frente a estas suposiciones, los autores anteriores propugnan que los objetivos del aprendizaje deben orientarse a cualificaciones y capacidades que deberán relacionarse con la realidad social.

Robinson (1972:20) si bien se pronuncia abiertamente a favor de la importancia del aprendizaje racional, este

interés cognoscitivo de ninguna manera debe suponer una superioridad ante otras dimensiones. De ahí que en el proceso de elaboración y puesta en marcha del currículo *"se tendrá que conceder una creciente atención a cualidades como son la capacidad de cooperación, la empatía, la confianza en sí mismo y la fantasía"*.

En este contexto, adquiere un significado esencial el formar al alumno en "autonomía", y en una "actitud de mayoría de edad" que le lleve a adoptar una disposición a comportarse de acuerdo con una actitud racional y crítica ante formas y símbolos sociales.

- 5 En cuanto a su concepción del curriculum, las teorías críticas adoptan también un punto de vista diferente sobre la acción en relación con las técnicas y prácticas.

Según Kemmis (1988:133) mientras que las teorías técnicas son instrumentalistas y las prácticas son racionalistas, las críticas adoptan la perspectiva de la acción como *preparación*.

*"Su perspectiva de la acción como preparación es expresión de su interés constitutivo del saber emancipador ( su interés por emancipar a la gente de la irracionalidad en el discurso, de la injusticia en la interacción social y de la dominación por el mundo natural o social). Mientras la acción técnica se orienta hacia un mundo de cosas objetivo que ha de ser controlado y regulado ( aun cuando entre estas "cosas" se incluyan a veces personas ), y la acción práctica se orienta hacia un mundo de ideas subjetivo, la noción de la acción como preparación está regida por una comprensión dialéctica de la relación dinámica, interactiva entre los mundos natural y social ( a través del trabajo y de la lucha compartidos)".*

Kemmis (1988:136), resume las diferencias entre las perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del curriculum mediante el siguiente cuadro:

Puntos de vista sobre la teoría del currículum			
	Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje y discurso	Cientificista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas, democráticas comunitarias
Acción y prácticas	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparación)

La perspectiva crítica tiene una concepción del *papel de los profesores* muy diferente de la propugnada por la perspectiva técnica y por la perspectiva práctica y que se deriva de su visión del curriculum como un proceso de emancipación.

*"La teoría técnica mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores; la teoría práctica considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente, en sus propias clases y escuelas; la teoría crítica contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados,*

*cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo."*

La perspectiva crítica, va más allá de los propósitos y preocupaciones del enfoque técnico o práctico, en cuanto que su pretensión no es solo que el profesor sea más eficaz en su intervención didáctica o adquiriera una mayor comprensión del proceso de enseñanza en el que se halla implicado, sino que a partir de esa intelección pueda y esté dispuesto a comprometerse con otros en una tarea de transformación y mejora de dicho proceso. Para lograr su propósito propone como condición previa la sustitución de un modelo de relaciones sociales y de organización escolar jerarquizado y burocrático o netamente liberal por un modelo basado en la corresponsabilidad de acción de toda la comunidad educativa, en general, y de los departamentos docentes, en particular. Este nuevo modelo participativo, democrático y comunitario trata de establecer un orden en el que todos los implicados en la tarea educativa puedan participar en la toma de decisiones caracterizadas por la tolerancia de pensamiento y el respeto mutuo, expresivos de los valores comunitarios compartidos.

6. Desde el punto de vista del método de investigación, la teoría crítica y la didáctica derivada de ella, se caracteriza por la integración de tres perspectivas (Klafki 1986):

- La perspectiva histórico-hermenéutica.
- La perspectiva de las ciencias experimentales (empírica).

- La perspectiva de la crítica social e ideológica.

La reflexión sobre las condiciones, límites y consecuencias de cada una ellas pone de manifiesto la necesidad de su complementariedad recíproca para formar una síntesis constructiva. Cada perspectiva comprende supuestos y se basa, al menos implícitamente, en hipótesis cuyo contenido y validez solo pueden probarse científicamente con ayuda de las demás perspectivas.

La *perspectiva histórico-hermenéutica* permite desvelar el sentido y el significado de las acciones y procesos educativos desde las concepciones de sus interpretes y agentes principales. La perspectiva de la investigación hermenéutica se plantea como tarea fundamental interpretar con ayuda de métodos científicos el sentido de las decisiones, procesos, discusiones e instituciones educativas, y los elementos históricos, ideas de futuro e implicaciones filosóficas a menudo subyacentes en ellas, hacer posible el análisis y discusión intersubjetiva de las mismas y ayudar precisamente a los que actúan y deciden didácticamente, ya se trate de los planificadores de currículos, los profesores o los alumnos, a tomar conciencia de lo que hacen, sobre qué y en qué condiciones históricas deciden y actúan, y qué subyace en sus decisiones, consideraciones y acciones.

Ahora bien, la investigación hermeneútica, solo capta el lado intencional e interpretativo, esto es, los elementos significativos de la realidad didáctica, pero con ello no se agota la totalidad de la realidad didáctica.

El principio hermenéutico permite esclarecer, por

ejemplo, las interpretaciones didácticas que subyacen en un currículo para la enseñanza del conocimiento social, pero no averigua si la realidad de la enseñanza en las aulas correspondientes coincide con tales interpretaciones o difiere de ellas. El principio hermenéutico permite averiguar, por ejemplo, el pensamiento o el conocimiento práctico del profesor sobre la disciplina que imparte a través de la interacción con dicho profesor o mediante el análisis de su programación didáctica, pero no si su enseñanza real corresponde a tales interpretaciones. Para responder a tales cuestiones hay que aplicar otros métodos de investigación de tipo empírico, tales como los trabajos de campo basados en las observaciones sistemáticas de la enseñanza y luego procesar los datos así obtenidos e interpretarlos.

La *investigación empírica* no puede tampoco captar por si sola la realidad de la enseñanza mediante la simple observación, aunque ésta se lleve a cabo de forma sistemática y supuestamente objetiva.

Tales procesos de observación y de análisis de la realidad están cargados de problemas hermeneúticos, antes de la investigación, en su transcurso y al término de la misma.

Al inicio de la investigación empírica, en tanto que toda investigación presupone un planteamiento y está orientada por unos objetivos y si se quiere fundamentar racionalmente sus propios planteamientos requiere el esclarecimiento interpretativo y racional de su comprensión previa.

Durante el proceso de investigación, los propios



objetos de investigación, es decir, las acciones, relaciones, procesos y condiciones que la investigación empírico-didáctica analiza son fenómenos dotados de sentido y significado, no meras realidades en el sentido de hechos naturales.

Al final de la investigación, se ha de recurrir, una vez más, a la hermenéutica para la interpretación de los "datos" recogidos y su integración en conjuntos significativos didácticos más amplios.

La oposición o yuxtaposición que tradicionalmente se ha venido dando entre la perspectiva hermenéutica y la empírica deben ser sustituidas por una cooperación estructurada, pues cada una de las dos perspectivas presupone a la otra o la necesita por razones de complementación.

Lo mismo cabe decir con respecto a la *perspectiva de crítica social e ideológica*.

Todas las cuestiones y contextos didácticos como la organización de las escuelas, la configuración de los currículos o el estilo docente de los profesores, entre otros muchos elementos, están marcados por las relaciones e ideas sociales y tienen consecuencias sociales.

A diferencia de la investigación en las ciencias naturales, la investigación didáctica no es "neutra" sino que está penetrada por las concepciones axiológicas, ideológicas y culturales de los propios investigadores. De ahí la conveniencia de analizar como cristalizan las relaciones sociales o las ideologías en los diferentes aspectos didácticos. En este sentido, la perspectiva crítico-ideológica puede prestar

una ayuda inestimable para conocer determinados condicionamientos de la conciencia social sobre el ámbito pedagógico y didáctico. Por ejemplo, la "falsa conciencia" social puede llevar a defender y propagar como algo "natural" o "razonablemente justo" situaciones o realidades sociales determinadas históricamente o claramente injustas cuando no se esclarecen los trasfondos ideológicos que subyacen en dicha concepción.

Pero aquí la colaboración de la perspectiva hermenéutica y empírica se hace también imprescindible.

La realidad didáctica en sus más diversas manifestaciones tiene determinados antecedentes y consecuencias sociales que han de ser analizados si se quiere entender su sentido y significación. Pero, además, por principio es posible que las concepciones, fines, ideas y, en una palabra, la conciencia que se manifiesta en tal realidad didáctica contengan ideologías, es decir, ideas no reflexivas transmitidas socialmente y ligadas a intereses pero manifiestamente erróneas. Siendo así, estas ideologías podrían transmitirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocida esta posibilidad general, es evidente que habría que integrar el planteamiento crítico-ideológico en cualquier estudio histórico-hermenéutico consecuentemente realizado.

La correspondiente consecuencia se impone asimismo en la investigación empírica, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de los planteamientos y a la valoración e interpretación de los resultados. En el marco de la didáctica crítica, la investigación empírica no puede

entenderse ya formalmente como una investigación "neutra" de la efectividad.

7. La teoría socio-crítica, en nuestra opinión, es especialmente apropiada para tiempos de crisis, de cambio y de transformación social y, consiguientemente, de renovación educativa y de innovación curricular, es, decir, en aquellas situaciones en que se da el conflicto y confrontación de esquemas de pensamiento y sistemas de valores (recuerdese en este sentido, sus antecedentes históricos -Ilustración, Escuela Nueva, Escuela de Frankfurt- o sus formulaciones similares en otros contextos socioculturales más actuales y distintos de los europeos -por ejemplo, Paulo Freire y su teoría de emancipación del oprimido ).

La teoría sociocrítica, al poner sobreaviso a los interpretes de la innovación curricular de los presupuestos ideológicos que fundamentan el currículo, está ayudando a perder la ingenuidad y a ilustrar las conciencias de unos profesores que como afirma Kemmis están acostumbrados a pensar acríticamente que las "cosas están claras y bien fundamentadas tal y como están" como paso previo para que el cambio y transformación puedan llevarse a cabo.

Si partimos del hecho de que todo proceso de renovación educativa requiere previamente de un cambio en profundidad en el "pensamiento y en el corazón" de los profesores, la teoría sociocrítica puede contribuir de forma muy efectiva a que dicho cambio se produzca ayudando a los profesores al contraste crítico entre los viejos valores educativos asumidos hasta ese momento y los nuevos valores que se ofrecen a su consideración.

Ahora bien, una propuesta de cambio social como la que subyace en el currículo requiere por parte de los agentes que han de llevarlo a la práctica algo más que el conocimiento y la ilustración de las conciencias. Y es precisamente ese cambio el objeto central de una teoría o de una didáctica sociocrítica.

Una teoría crítica de la educación, en interpretación de Kemmis ( 1988 ), se plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino solo una etapa del proceso de transformación. El cambio en educación no solo requiere llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar sino también organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad y cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los nuevos valores educativos.

8. La perspectiva crítica es congruente con una *concepción constructivista* del proceso de aprendizaje del hombre, sobre todo en su versión dialéctica.

Para el constructivismo el conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios del individuo con el medio circundante. En el caso del aprendizaje escolar ese medio circundante no es solo físico sino psicosocial. El aprendizaje, en este caso, tiene lugar por medio de la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambios de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje utilizando como instrumento mediador la cultura.

Para Pérez Gómez (1992) la cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este proceso de negociación.

La cultura pública o académica, cumple así una *función crítica*: provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento vulgar que adquiere el alumno en su vida previa y paralela a la escuela, contribuyendo así a su *emancipación*. Ahora bien, para que este proceso de autodeterminación pueda producirse el aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y de representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura.

Esta concepción del aprendizaje como un proceso de asimilación y reconstrucción por parte del alumno de la cultura y el conocimiento público de la comunidad social tiene indudables consecuencias para la concepción de la vida del aula, de modo que facilite y provoque aquel proceso de construcción. Es así como la concepción dialéctica del aprendizaje entronca, de una parte, con la perspectiva crítica y, de otra, con la perspectiva ecológica.

La *perspectiva ecológica* tiene en común con la perspectiva socio-crítica su orientación marcadamente social en el análisis de la enseñanza y con la perspectiva constructivista el

énfasis que pone en el alumno como constructor del conocimiento y la experiencia y la importancia que en dicho proceso de creación e intercambio de significados adquieren la interacción comunicativa entre el profesor y el grupo de alumnos y de estos entre sí.

La perspectiva ecológica analiza en profundidad la vida del aula, con el fin de determinar la influencia de las variables contextuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3. Supuestos teóricos que fundamentan la elaboración del modelo didáctico.**

La consideración de que todo modelo didáctico ha de fundamentarse en una serie de supuestos teóricos, es actualmente un principio comúnmente aceptado por todos los teóricos de la enseñanza.

La única discrepancia con respecto a este principio puede venir determinada por la interpretación dada a esta fundamentación.

Las diferencias resultan patentes (como ya tuvimos oportunidad de destacar en el capítulo primero) entre aquellos autores situados en una perspectiva tecnológica y aquellos otros que se encuadran en un enfoque crítico.

Para los autores que se sitúan en el *enfoque tecnológico*, Tyler (1973), Taba (1974), Wheeler (1976) o Johson (1982) las bases científicas o fuentes del curriculum proporcionan un conjunto de prescripciones o

normas de actuación que al trasladarse a la práctica de la enseñanza modifican la realidad en una dirección determinada.

Así, por ejemplo, en la interpretación de Tyler, las bases científicas del currículo encuentran su justificación en su capacidad para hacer propuestas de las que derivar los objetivos generales de la enseñanza. Para este autor, el diseño de la estrategia de enseñanza ( selección del contenido, actividades de aprendizaje, procedimientos didácticos, etc) queda condicionado por los objetivos previamente formulados.

Para los autores que se mueven en el ámbito de la perspectiva crítica, las disciplinas básicas, como la Filosofía, la Psicología, la Sociología o la lógica de la materia pueden aportar sus descubrimientos en forma de principios, creencias y valores, para iluminar la práctica educativa, pero su pertinencia para la propia práctica ha de comprobarse y validarse en el aula. En este sentido, las disciplinas básicas constituyen las condiciones necesarias para justificar unos principios educativos, pero no suficientes porque estos deben superar también la prueba de la experiencia.

¿ Cual va a ser nuestra actitud en relación con las disciplinas básicas, es decir, la Sociología, la Psicología, la Epistemología del conocimiento social y la Pedagogía ?

Nuestra actitud va a ser esencialmente “interpretativa”, es decir, vamos a recurrir a tales disciplinas en busca de significados para iluminar la práctica educativa en el ámbito de los estudios sociales.

Nuestra actitud coincide básicamente con el papel asignado por Elliot ( 1990: 119) a las disciplinas básicas de la educación en la formalización de una teoría educativa:

*"Los profesores han de empeñarse en el proceso reflexivo de phronesis en el que deliberen sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación. Estas deliberaciones se benefician de las apropiaciones eclécticas de significados extraídos de diversas fuentes, entre las que pueden estar las disciplinas de base. Pero la adecuación de las ideas y del conocimiento extraídos de las disciplinas dependerá de la medida en que los profesores consideren que se refieren a sus representaciones prácticas concretas. La prueba final de utilidad de las disciplinas de base como fuentes de ideas consiste en que los profesores puedan utilizarlas para construir una teoría practicable del caso, y digo "practicable" porque en la reflexión práctica, el resultado es tanto una teoría como una forma de acción".*

Para Elliot a la hora de llevar a la acción, del mejor modo posible, los valores educativos fundamentales la clave no está en las tradicionales disciplinas básicas sino en una forma unificada de reflexión práctica centrada en los casos concretos de la práctica educativa en la que los profesores están involucrados.

En este contexto, el papel de los asesores externos del profesorado así como el de los formadores del profesorado consiste en reorganizar las ideas y constructos procedentes de la bibliografía de las disciplinas básicas, con el fin de que los profesores puedan utilizarlas de forma ecléctica como herramientas para el análisis de los problemas y situaciones concretas de la práctica.

Desde este supuesto, la interpretación que se hace de las disciplinas básicas o fundamentantes de la educación es esencialmente distinto de la realizada por los autores de la perspectiva tecnológica.



Para estos, las disciplinas básicas determinan la acción concreta del práctico, para Elliot y otros autores que se mueven en la perspectiva crítica, las disciplinas básicas proporcionan ideas y constructos que “iluminan” si bien de forma parcial, la situación concreta del práctico.

### **3.1. Supuestos sociológicos.**

La reflexión sociológica es indispensable en todo trabajo de teorización didáctica por la influencia que el modelo social tiene sobre las funciones asignadas a la escuela y a la educación. En el caso de la enseñanza del conocimiento social esta reflexión es tanto más necesaria si se tiene en cuenta que el estudio de lo social, principalmente en su vertiente sociohistórica y geográfica, es uno de los instrumentos comúnmente utilizados por la escuela para llevar a cabo el proceso de socialización de los escolares.

La aportación sociológica cobra, así, una fundamental importancia a la hora de formalizar una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que nos permite conocer no solo el modelo social vigente en un determinado momento histórico, sino, lo que es más importante aún desde una perspectiva pedagógica, analizar el tipo de relaciones que se establecen entre la sociedad y la educación.

Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la educación y tales demandas se vinculan a funciones sociales de gran trascendencia para la comunidad, tales como, la socialización de las nuevas generaciones y su preparación para el desempeño de futuras responsabilidades dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.

Desde la perspectiva sociológica nos interesa ante todo conocer:

- ❖ La naturaleza del modelo social actualmente vigente.
- ❖ Las implicaciones o consecuencias más importantes que dicho modelo social tiene sobre la educación.
- ❖ Las necesidades de formación que la sociedad actual plantea a las nuevas generaciones de estudiantes, tanto desde una perspectiva individual como social.

### **3.1.1. Características que definen la sociedad actual**

La nota más característica del desarrollo del mundo durante los últimos decenios, lo constituye, sin duda alguna, la aceleración del progreso científico y tecnológico, que a su vez ha transformado la vida social, política, económica y cultural.

Desde el punto de vista *social*, la nuestra podría definirse como una sociedad inestable que no ha cerrado su ciclo histórico -*sociedad en transición*- y que se transforma rápidamente en busca de su propia forma. El mundo moderno está asistiendo al nacimiento de un tipo de sociedad radicalmente distinto de todos aquellos que lo precedieron, de todas las formas históricas anteriores, y a un ritmo de transformación cuya rapidez ya no se mide como en el pasado, por siglos, sino por años, y es tal que los hombres deben vivirlo dramáticamente y ajustarse a él como a un proceso habitual.

Desde el punto de vista *político*, quizá la nota más destacada sea la instauración en la mayoría de los países de un régimen de vida democrático que va a demandar de los ciudadanos una mayor capacidad para elegir y decidir

por sí mismos, así como una mayor disposición para actuar cooperativamente desde el punto de vista social. Libertad personal y corresponsabilidad social son, pues, valores que apuntan en el nuevo horizonte social y que van a exigir una respuesta educativa adecuada.

En la actualidad, puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no solo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad esencial entre las personas.

Desde el punto de vista *económico*, el desarrollo de las relaciones comerciales, tanto a nivel regional, como a nivel mundial, está dando nacimiento a nuevas realidades económicas, sociales y culturales, e incluso a ciertos grados de integración política. La interdependencia cada vez mayor entre los diferentes países, estimulada por el auge de los medios de transporte y de comunicación social, está haciendo posible su integración en instituciones de carácter supranacional y el desarrollo de una conciencia planetaria, factores todos ellos que van a tener importantes repercusiones sobre la educación.

Desde el punto de vista *cultural*, la nota más característica del momento actual la constituye la extraordinaria heterogeneidad y complejidad de la vida cultural. La educación, en general, y la escuela, en particular, están llamadas a favorecer un conocimiento mejor, una mejor comprensión y una apreciación más justa de las diferentes subculturas que interactúan en su seno, y a promover actitudes acordes con el respeto a los derechos de las otras subculturas.

### **3.1.2. *Las implicaciones de la sociedad actual sobre la educación***

En relación con este punto, nos interesa reflexionar acerca del impacto que las rápidas transformaciones sociales experimentadas en el mundo en los últimos veinticinco años está teniendo en la educación.

Las transformaciones económicas y tecnológicas, la complejidad de los sistemas sociales y de las relaciones internacionales, la creciente interdependencia de los fenómenos y de los problemas humanos, la pervivencia y el empeoramiento de conflictos internos y externos y el gran impulso de la comunicación, entre otros factores, han repercutido de forma muy directa en la experiencia y en los comportamientos de los ciudadanos y están repercutiendo muy profundamente sobre la escuela.

Sin ánimo de exhaustividad, analicemos algunas de las implicaciones más importantes del cambio social, político, económico y cultural sobre la educación en el momento actual.

#### **a) *Cambio en la concepción de las funciones asignadas a la educación***

La "institucionalización del cambio social", como característica más representativa de la sociedad actual, nos obliga a un serio replanteamiento con respecto a lo que debe ser la nueva función de la educación.

Lundgren ( 1983) en su estudio sobre los "códigos" del curriculum trata de mostrar la estrecha relación que existe entre los "textos" o teorías educativas y los contextos sociales en que aquellos se producen y asientan.

Al analizar las funciones que la educación escolarizada tiene asignadas en el actual momento histórico, el autor anterior habla de dos tipos de códigos del curriculum que él denomina código "racional" y código "oculto", como perspectivas dominantes.

De acuerdo con el código "racional", la educación se encargaría no solo de formar ciudadanos para el estado, sino también de inculcar los valores del liberalismo, valores bien ajustados a las demandas de las economías burguesas nacionales del mundo occidental. El código racional se construyó sobre la base de una filosofía pragmatista, que se interesaba por el individuo y por la ciencia, como fundamento de la organización racional de la sociedad. Quedó asociado a la expansión posterior de la escolarización y al sometimiento de la escolarización a los requerimientos del estado y de la economía en relación con los trabajadores relativamente bien preparados.

El código "oculto", que sucedería históricamente al anterior y conviviría con él, se caracterizaría por hacer implícitos los ideales explícitos y las aspiraciones del código racional y por el control de la educación por parte del estado y la elaboración del curriculum por los tecnólogos curriculares dejando a los profesores y alumnos con un curriculum cuyos valores han sido predigeridos, apareciendo los currículos, en contraste con los de otros tiempos, relativamente neutros desde el punto de vista axiológico. Cuando estos valores y propósitos fueron aceptados de forma implícita, el papel de la escuela como instrumento de reproducción social y cultural empezó a considerarse obvio, no solo por los políticos y los planificadores de la educación, sino también, de forma creciente, por los profesores y los educadores de éstos.

El estudio de Lundgren, aunque esclarecedor para analizar la relación existente entre la sociedad y la concepción que ésta tiene de lo que ha de ser la educación en cada época histórica, no llega a analizar en todo su alcance las múltiples implicaciones que el modelo social actualmente vigente tiene sobre la educación.

De acuerdo con la clasificación que hace Kemmis (1988) de las teorías sociales sobre la educación en *no problemáticas y problemáticas*, la interpretación de Lundgren sobre los códigos racional y oculto habría que situarla entre las no problemáticas. Para Kemmis, las teorías que tratan la relación general educación y sociedad como no problemáticas contemplan la escolarización como la evidente preparación de los escolares para su participación en la sociedad y en la economía y las que tratan esa relación como problemática cuestionan ese papel meramente reproductivo de la escuela. La distinción entre estos dos tipos de teorías vendrían a coincidir con los enfoques “técnico” y “crítico” respectivamente.

El enfoque “técnico” de la educación es insostenible desde la perspectiva de una sociedad compleja y en proceso de transformación como la actual, no obstante contar dicho paradigma con un gran reconocimiento en el pensamiento pedagógico y su plena vigencia en la escuela y en la educación.

Según esta corriente de pensamiento, la función de la escuela es la de preparar a las nuevas generaciones para su participación efectiva en el mundo del trabajo y en la vida pública con el fin de garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. Desde la perspectiva técnica, el proceso de socialización en la escuela es interpretado como un ajuste adaptativo o isomórfico entre las necesidades que la sociedad tiene

planteadas y la respuesta que la escuela ha de dar a tales necesidades. Sin embargo, esta pretensión de preparar a los alumnos/as para su incorporación no conflictiva al mundo laboral y social es ilusoria en sociedades postindustriales, donde se dan importantes contradicciones entre el mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes diferencias individuales y grupales, y el mundo de la política caracterizado por la instauración de un régimen de vida formalmente democrático donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones, contradicciones que lógicamente marcan su impronta sobre la escuela.

Como destaca Pérez Gómez (1992: 20): *"La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y de participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado"*.

El enfoque "crítico" es, obviamente, una concepción más coherente con el papel de la escuela y la función que debe desempeñar la educación en un periodo de crisis.

Desde una perspectiva crítica, la función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el

verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. Según Kemmis (1988:125) para los partidarios de la teoría crítica *"la primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permita comprender como nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural y políticamente); y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles"*.

La teoría crítica contempla a profesores y alumnos como un grupo organizado, cooperativo, democrático, comprometido en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia, y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo.

#### **b) *Ampliación del concepto de educación***

La serie de revoluciones que han tenido lugar a partir de la década de los años sesenta en la ciencia y en la tecnología, en la política y en la economía, en las estructuras demográficas y sociales ha originado un profundo desfase entre los sistemas educativos y los entornos sociales en los cuales se asientan.

La toma de conciencia de este desajuste humano provocado por el cambio, ha llevado a una nueva revisión crítica de los conceptos, teorías y ámbitos de aplicación de la educación. Uno de los resultados



más importantes y de mayores consecuencias de este trabajo de reconceptualización ha sido una visión más amplia de la educación y de las diversas funciones que le incumben en el desarrollo del individuo y de la sociedad.

En la mayor parte de los países, la educación ha estado asimilada, durante mucho tiempo, a la *escolarización*. Esto era posible en una época en que la sociedad era fundamentalmente estable y en la que evolucionaba bajo el signo de la continuidad, en un tiempo en el que hoy era semejante a ayer y mañana a hoy. Instruirse resultaba ser, entonces, aprender la historia del pasado, de la que el futuro no sería más que la repetición. Las escuelas tenían como simple tarea la de preservar la cultura y transmitir los saberes reconocidos, en particular las destrezas básicas y las relativas a la formación profesional y vocacional. Hasta principios de este siglo en los países industrializados educación significaba escolarización.

Pero, a partir de los años setenta, la noción de educación empezó a desbordar el marco de la enseñanza puramente escolar para extenderse a todas las formas y a todos los medios de adquisición de conocimientos. El concepto de educación ha desbordado la idea de enseñanza escolar para extenderse al aprendizaje.

Como destaca Coombs (1985:43) *"El concepto de educación, en sentido amplio, se identificaba con el de aprendizaje, sin tener en cuenta dónde, cuando o a que edad se producía el aprendizaje. Se consideraba, pues, la educación como un proceso que dura toda la vida y abarca desde la primera infancia hasta el final de la vida.*

*Esta concepción amplia de educación en modo alguno restaba importancia a los sistemas de educación*

*formal. Se limitaba a reconocer, aunque fuera con retraso, que las escuelas e instituciones superiores convencionales, aunque capaces de satisfacer determinadas e importantes necesidades de aprendizaje, concretamente la de los niños y jóvenes en edad escolar, tal vez no alcanzaban a satisfacer toda la gama de necesidades de aprendizaje que se presentan a lo largo de toda la vida de cada individuo y de los grupos de edades de la población".*

Las limitaciones inherentes de la educación formal y la importancia de considerar la educación como un proceso a lo largo de toda la vida fueron asimismo subrayados por la comisión Favre de la UNESCO (1972:132). El informe decía categóricamente: *"Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasado de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba".*

La Comisión Favre venía de este modo a reconocer que en un mundo en proceso acelerado de cambio, caracterizado por las necesidades de aprendizaje que crecen y varían rápidamente y en el que resulta inaceptable las profundas desigualdades, era esencial potenciar también la aplicación de otras modalidades educativas, tales como la educación "no formal" y la educación "informal".

El reconocimiento de que la educación escolar constituye tan solo el primer tramo en el proceso educativo total de una persona, ha permitido desarrollar nuevas perspectivas con respecto al sentido

que hay que dar a la educación formal.

El objetivo principal de la educación escolar ya no será transmitir a todos los ciudadanos con un carácter conclusivo el bagaje cultural considerado como necesario para afrontar los problemas que el medio, en el que habrá de desenvolverse, le pueda presentar en el futuro.

Despreocupada la educación primaria de ese imperativo social, que tanto ha condicionado su labor, podrá retornar a lo fundamental y a lo básico en sus programas de estudio. Ahora bien, el retorno a lo básico no ha de interpretarse en el sentido de una precarización de los programas de aprendizaje. El problema no se resuelve recurriendo a una reducción de los niveles de contenido, exclusivamente, sino replanteandose, desde una perspectiva cualitativa, el verdadero sentido de la educación formal. Esta ha de orientarse, más que a la adquisición de conocimientos concebida como algo acabado, al desarrollo en el individuo de capacidades y destrezas intelectuales que posibiliten el logro de ese conocimiento, siempre que lo precise.

Si el individuo está obligado a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, como condición indispensable para adaptarse a un medio social y cultural en proceso de cambio permanente, el fin principal de la educación formal ha de ser el de proporcionar las técnicas de trabajo intelectual que aseguren el aprendizaje de las otras dos modalidades educativas: la no formal y la informal.

En esta perspectiva, es preciso, por lo tanto, "aprender a aprender", preparar para la formación permanente que permita a todos los individuos encontrar en cada etapa de su existencia un lugar que corresponda a la evolución de sus condiciones de vida y de trabajo.

**c) *Sustitución del aprendizaje de mantenimiento por el aprendizaje innovador.***

La creciente complejidad de los problemas humanos, en el orden social, económico, demográfico, o ecológico ha producido un *desfase humano* como consecuencia de los fallos e incapacidad de los procesos de aprendizaje contemporáneos para hacerles frente.

Tradicionalmente, las sociedades y los individuos han adoptado un modelo de *aprendizaje de mantenimiento* continuo, que estuvo vigente en el pasado pero que ha demostrado su ineficacia para el presente.

El aprendizaje de mantenimiento -según la definición que de él hacen Botkin, Elmandjara y Malitza (1979:30) -“es la *adquisición de criterios, métodos y reglas fijos para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Estimula nuestra capacidad para resolver problemas ya vividos. Es el tipo de aprendizaje concebido para preservar un sistema vigente o un modo de vida establecido. El aprendizaje de mantenimiento es, y seguirá siendo, indispensable para el funcionamiento y estabilidad de cualquier sociedad*”.

Pero, para la supervivencia a largo plazo, en especial en épocas agitadas, de cambio o discontinuidad, hay otra modalidad de aprendizaje aún más esencial si cabe. Es este tipo de aprendizaje que puede aportar cambio, renovación, reestructuración y reformulación de problemas al que llamaremos *aprendizaje innovador*.

Para los autores anteriores, “*el aprendizaje innovador es un procedimiento necesario para preparar a los individuos y sociedades a actuar a tenor de los dictados de las nuevas situaciones, sobre todo de aquellas que han sido, y siguen siendo creadas por el hombre... Un rasgo básico del aprendizaje innovador es la*

*anticipación, que se entiende mejor por contraste con la adaptación. Mientras que la adaptación indica un ajuste reactivo a una presión externa, la anticipación implica una orientación preparatoria de posibles contingencias, a la vez que considera alternativas a largo plazo. El aprendizaje anticipador prepara a las personas para la utilización de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros". (pag.34).*

El aprendizaje innovador, capacita a los individuos para anticiparse y adaptarse oportunamente a cambios importantes en el mundo que les rodea.

A juicio de Botkin, Elmandjara y Malitza (1979:48 y 49) dos son los conceptos clave que constituyen los principales rasgos del aprendizaje innovador: la anticipación y la participación.

*"La anticipación es la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas, posiblemente sin precedentes; es la prueba de fuego de los procesos de aprendizaje innovador. La anticipación es la capacidad de hacer frente al futuro de prever los acontecimientos que se avecinan, a la vez que de evaluar las consecuencias a medio y largo plazo de las decisiones y acciones que se toman hoy. Requiere no solo aprender de la experiencia, sino también experimentar situaciones sustitutivas o imaginadas. Un aspecto especialmente importante de la anticipación es la capacidad de responder a efectos secundarios imprevistos, o efectos sorpresa como algunos los llaman.*

*Además, la anticipación no se limita sólo a alentar las tendencias deseables y prevenir las potencialmente catastróficas: es también la invención o creación de nuevas alternativas allí donde antes no había nada. Esto es, la anticipación economiza el valioso, aunque un tanto largo, proceso de experiencia vivida".*

En una dinámica social de cambio permanente, como la actual, la capacidad anticipatoria o prospectiva es indispensable para poder sobrevivir, tanto a nivel social como individual. Sin embargo, el aprendizaje no es suficientemente anticipador ni en los procesos generales de toma de decisiones de la sociedad ni en los sistemas educativos. Dos ejemplos pueden resultar sumamente aleccionadores con respecto al grado de improvisación en que nos seguimos moviendo en el momento actual. Veamos, por ejemplo, la cuestión ecológica o la relativa al empleo. Se sabe que nuestro planeta se halla en un proceso de desertización progresiva, ¿Qué medidas se están adoptando a nivel mundial o local para evitar la deforestación de las masas arbóreas del planeta, la Amazonia, entre ellas ?.

Se prevé que para el año 2000 el 70% de las profesiones serán nuevas. ¿ En qué medida este dato es utilizado por los sistemas educativos o por los individuos a la hora de orientar las opciones profesionales ?

La creación de futuros posibles y deseables, a la vez que la selección de los planes y acciones concebidas para su realización requiere del esfuerzo solidario de los otros, de la participación.

Según los autores citados con anterioridad, son numerosas las razones que aconsejan complementar la anticipación con un rasgo adicional: la participación. Por un lado, ya no es posible transmitir decisiones o soluciones tomadas desde arriba. Hay una exigencia cuasi universal de una mayor participación a todos los niveles. Más gente conoce y utiliza su capacidad para obstruir en lugar de para respaldar decisiones tomadas sin su concurso, con independencia de los méritos de tales decisiones. Por otro lado, se precisa de la interacción social inherente

a la participación, tanto para conciliar anticipaciones diversas como para lograr la armonía o consenso esencial para poner en práctica una solución dada. ( pp. 33 y 34 ).

La participación lo mismo en contextos universales que locales o educativos, entraña además de una gran capacidad para desempeñar papeles, cooperación, diálogo, comunicación, reciprocidad y empatía.

En cuanto a la finalidad principal del aprendizaje innovador, la constituye el dotar lo mismo a las sociedades que a los individuos de la capacidad para sobrevivir en un mundo cambiante. Pero el logro de este objetivo fundamental exige la concurrencia de otros dos de carácter intermedio: la *autonomía* y la *integración*.

*"Tanto para los individuos como para las sociedades la autonomía significa la capacidad de no depender de nadie y confiar al máximo en uno mismo. En los últimos años, la autonomía de la sociedad ha venido asimismo a implicar la afirmación de la personalidad distintiva o identidad cultural de la sociedad en cuestión ... La autonomía de la sociedad es el derecho y la capacidad de decidir y construir un sistema coherente de objetivos, estrategias, recursos, procedimientos y vías alternativas de desarrollo ... La autonomía, en tanto que objetivo de aprendizaje para los individuos, consiste en adquirir la capacidad de formular los juicios y decisiones necesarios para actuar con independencia personal. Una persona autónoma no necesita recibir instrucciones. Ahora bien, ello no quiere decir que pueda ignorar los imperativos externos a la hora de tomar decisiones. Cualquier decisión debe tener en cuenta las circunstancias del caso. La autonomía faculta a quien compete tomar decisiones para explicar estos imperativos externos e insertarlos en una*

*representación más congruente de la realidad que sirva de fundamento para la resolución que se adopte. La autonomía proporciona las claves para no dejarse abatir y es la base de la autorrealización". (Botkin, Elmandjara y Malitza, 1978:70 ).*

La autonomía se opone así a cualquier modalidad de acción tutelada. La autonomía requiere del desarrollo del sentido crítico para interpretar de forma significativa los contextos en los que han de tomarse decisiones y madurez personal para asumir las consecuencias que se deriven de tales decisiones.

Pero, la autonomía, por sí sola, corre el riesgo de incurrir en estrechez de miras y aislamiento. Por ello requiere de la integración. Para los autores citados, la integración consiste en *"la afirmación del derecho del individuo a pertenecer al todo, pudiendo incrementar la capacidad de participar en relaciones humanas más amplias, cooperar en pos de fines comunes, establecer vínculos con otros, comprender sistemas más amplios y ver el todo del que uno forma parte"* ( pág. 62 ).

Para las sociedades la integración implica interdependencia; para los individuos, es el fundamento de las relaciones humanas. En ambos casos, la integración supone el respeto mutuo, la moderación, la percepción de los intereses comunes y la renuncia al egoísmo. Valores éstos, que junto a los representados por la autonomía deberían formar parte de los sistemas educativos formales.

#### **d) La obsolescencia de los contenidos**

En una sociedad en rápida transformación, la educación, aunque siga siendo una institución de



tradiciones enraizadas, no puede evitar ciertas mutaciones, sobre todo en lo que concierne a los contenidos.

En otros tiempos la escuela, frecuentada, por regla general, por los niños de seis a doce años, se contentaba con inculcarles el saber que necesitaban como adultos para el resto de su vida. Pero desde hace ya mucho tiempo experimenta dificultades para seguir el ritmo de crecimiento de los conocimientos que acompaña a la revolución científica en curso. La acelerada acumulación de informaciones nuevas hace que el contenido de muchas disciplinas escolares se encuentre rápidamente anticuado.

Uno de los mayores problemas con los que se enfrentan los responsables de la política educativa de un país, a la hora de decidir los contenidos que han de formar parte de los currículos oficiales, es el relativo al de la obsolescencia de los contenidos didácticos.

Oppenheimer (1958 ) señalaba que, una de las fuentes de cambio más radical y universal es la explosión sin precedentes del conocimiento y, junto con ella, la explosión tecnológica diferente de lo que el mundo ha visto jamás. Esta explosión del conocimiento genera también un alto grado de obsolescencia, especialmente en cuanto al compuesto por datos y hechos específicos, pero en cierta medida, también en la estructura de los conceptos básicos, teorías y sistemas de pensamiento. Este problema se agudiza actualmente en las ciencias de la naturaleza y en las matemáticas, porque los últimos decenios han traído una reestructuración casi total de las ideas y los conceptos básicos en estas especialidades. La obsolescencia es aún mayor en las Ciencias Sociales, porque las ideas básicas en estas disciplinas han cambiado aún más rápidamente, no solo en el tiempo sino también de una teoría a otra.

La obsolescencia de los contenidos didácticos tiene su origen, según Stenhouse (1987:35 y 36) en el distanciamiento cada vez mayor entre la institución escolar y las sociedades de especialistas que tienen a su cargo la creación del conocimiento. Para este autor, *"la escuela es un distribuidor de conocimientos, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan"*.

Bajo la presión de las situaciones escolares los profesores pueden desarrollar, dentro del proceso educativo, conocimientos, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores que, en grado mayor o menor, pierden el contacto con las del grupo de referencia al cual están destinadas a representar ante los alumnos. Para superar este desajuste, Ford y Pugno (1964:17) recomiendan que *"aquellos que se ocupan de los currículos de las escuelas han de mantener en cierto modo, estrechos contactos con los especialistas versados en las disciplinas, de modo que sean reflejadas con precisión la naturaleza de estas y las aportaciones a las mismas"*.

Centrándonos ya en el ámbito del conocimiento social, la obsolescencia de los contenidos didácticos que integran esta área de conocimiento, tiene en gran parte su origen en la desigual ponderación que suele hacerse de los componentes que forman la estructura interna del conocimiento social, es decir, los datos, los hechos específicos, los conceptos básicos, los principios o las teorías y sistemas de pensamiento.

Taba (1974) señalaba que el soporte del currículo actual -los hechos específicos- es lo menos fundamental y que la verdadera esencia de las

materias escolares reside en las ideas básicas, en los conceptos y en las formas de pensamiento que organizan el calidoscópio de hechos y acontecimientos concretos. No obstante, el currículo de estudios sociales está tan lleno de hechos que impide la inferencia de las generalizaciones. El currículo de Historia puede ser revelador de esta influencia de datos y hechos específicos que comentamos. Los acontecimientos históricos están tan plagados de datos cronológicos, nombres de personajes, batallas y peripecias que dejan muy escaso margen para tratar lo más importante de la historia que es la idea de evolución humana, de cambio y de empresa colectiva para transformar la realidad.

En este sentido, el conocimiento social no consiste meramente en hechos, sino en hechos de tal modo estructurados por la teoría que adquieran sentido.

Bruner (1960:31 y 32) considera que el currículo de una materia ha de estar determinado por la captación de los principios básicos o generalizaciones y esquemas de pensamiento que dan estructura a la misma: *"Enseñar temas o destrezas específicos sin dejar clara su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento, resulta antieconómico en diversos e importantes sentidos. En primer lugar, tal enseñanza hace que al alumno le resulte excesivamente difícil aplicar la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerador en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje. En tercer lugar, el conocimiento adquirido sin estar dotado de la estructura*

*suficiente como para fijarlo se olvida con facilidad. Un conjunto inconexo de hechos tiene una vida lamentablemente corta en la memoria. Organizar hechos con arreglo a principios e ideas de los que pueden ser inferidos és el único modo que se conoce de reducir la rápida tasa de perdidas en la memoria humana".*

Schwab (1974) destaca asimismo que puesto que cualquier cuerpo de conocimiento tiene tan solo un valor provisional, la enseñanza ha de centrarse en las estructuras de conceptos que sirven de fundamento a las diferentes disciplinas escolares, más que en los datos concretos. Y Phenix (1964) al llevar a cabo su análisis de los seis modos posibles de entendimiento humano -simbólico, empírico, estético, sinnoético, ético y sinóptico- defiende que el fin principal de la educación general debería ser el proceso de encontrar significados esenciales que hagan inteligible la existencia humana.

La obsolescencia viene también determinada por los criterios que se adoptan en la jerarquización de las materias que integran el área de Ciencias Sociales y la forma en que se organizan y presentan a los alumnos.

El estudio del hombre en su interrelación con el medio sociocultural, requiere de los diferentes préstamos científicos que aportan las Ciencias Sociales ( la Economía, la Sociología, el Derecho, la Política, la Antropología, el Arte, la Historia, la Geografía, etc.) en un esfuerzo integrador por interpretar tan compleja realidad, sin considerar, a priori, si el estudio ha de abordarse desde la perspectiva de la Geografía o de la Historia. Será el punto de vista que adoptemos en cada caso, el que marque la relevancia de una disciplina sobre las restantes.

No obstante, condicionamientos de tipo tradicional, que tienen que ver con supuestos valores formativos

reconocidos a determinadas asignaturas, en detrimento de otras, con la forma en que se orienta la práctica de la enseñanza en las aulas y con la formación académica de los profesores, explican la propuesta de que dicho estudio se lleve a efecto a través del hilo conductor que representa la Geografía y la Historia. Pero aún dentro de estos campos de estudio, los criterios de jerarquización que se adoptan siguen siendo sospechosos de academicismo.

La importancia concedida a la Geografía General supera en algunos casos a la Geografía Regional europea y al estudio de las Civilizaciones y culturas, no obstante el mayor interés de estas últimas para incrementar las claves de nuestro mundo.

Lo mismo cabe afirmar con respecto a la Historia, regida por criterios estrictamente cronológicos a la hora de determinar la validez de su tratamiento. Por esta razón, los contenidos didácticos dedicados a la Edad Antigua, Media y Moderna, duplica en tiempo y extensión temática (dos cursos académicos en Educación Básica ) a la Edad Contemporánea (un solo curso académico ). Circunscribiendonos al campo de la Historia, los aspectos relacionados con la historia política y militar adquieren una mayor amplitud de tratamiento que los aspectos relacionados con la historia del pensamiento, la política, la economía o el arte.

Bruner ( 1972) era partidario de dar una mayor cabida en el curriculum de estudios sociales a los datos provenientes de las ciencias sociales no históricas como es el caso de la Política, de la Economía o de la Antropología y de las ciencias de la conducta ( caso de la Sociología y de la Psicología Social ) sobre la Historia, con esta afirmación: *"Otra especulación más en lo que respecta a la preparación para los cambios es que estamos obligados a inclinarnos hacia la instrucción*

*de las ciencias del comportamiento alejándonos del estudio de la historia. La historia escrita no tiene más de cinco mil años. La mayor parte de las cosas que enseñamos están comprendidas en los últimos siglos, puesto que los datos anteriores son mínimos, mientras que los posteriores abundan. Mas supongamos que el número de datos aumente en función de nuestra capacidad para desarrollar sistemas de archivar y recuperar información. Dentro de mil años estaremos inundados de datos. Seguramente entonces nadie se entretendrá amorosamente en los detalles del Brumario, del Parlamento Largo inglés ( 1640-1660 ), de la compra de Luisiana o de cosas parecidas. Estas son nimiedades que obedecen a una escasez de documentos. Pero hay una razón más fundamental de que nos alejemos de la historia en pro de las ciencias del comportamiento.*

*Se relaciona con la necesidad de estudiar lo posible más que lo logrado, paso necesario para adaptarnos a los cambios. En nuestra representación del hombre no han de ser las particularidades de la historia el punto central, sino las ciencias del comportamiento y sus generalidades con respecto a las variaciones de la condición humana. Esto no quiere decir que debemos renunciar al estudio del pasado, sino que habremos de hacerlo con un fin diferente: el de desarrollar un estilo. Pues el desarrollo del estilo, bien sea el de escribir, amar, bailar o comer, requiere un sentido del contraste y de lo concreto y esto nos lo encontraremos en las ciencias del comportamiento".*

En idéntico sentido se pronuncia Sicinski (1990) al destacar la relevancia de la Antropología en el contexto de los estudios sociales, en tanto que disciplina indispensable para comprender e interpretar el mundo actual. Según este autor, la Antropología es la única ciencia que se ha especializado en la cultura integral y en el hombre integral y sorprendentemente se halla

ausente tanto en el contenido del currículo como entre los conceptos en los cuales se explican e interpretan los fenómenos sociales. Los currículos para los estudios sociales utilizan escasamente los conceptos antropológicos que representan el conocimiento generalizado del hombre y que tienen mucho que decir sobre la cultura, la historia, la naturaleza humanas, los valores, y los cambios en las culturas.

La obsolescencia de los contenidos didácticos tiene que ver no solo con las técnicas adoptadas en la selección del contenido o con los criterios adoptados en la jerarquización de las disciplinas sociales sino, también, en la forma en que dichos contenidos son presentados al alumno.

En la mayoría de los currículos oficiales, la forma de presentación "lógica", es decir, aquella que tiene en cuenta la estructura inherente a la disciplina científica y a sus modos de producción del conocimiento, prevalece sobre la forma de presentación psicológica, es decir, aquella que tiene en cuenta los modos de aprender propios del alumno, sus necesidades e intereses. Las consecuencias de esta modalidad de organización del contenido didáctico ha sido un profundo divorcio entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje natural que se produce a través de las experiencias vividas en el entorno sociocultural; divorcio que ha sido puesto de manifiesto por diversos tratadistas de la educación, Paris, (1973), Scurati (1974), Antiseri (1976), Marin Ibañez (1979), y por los organismos internacionales, OCDE-CERI (1972) y UNESCO (1970), entre otros.

La UNESCO (1972) ha sido una de las primeras instituciones que ha planteado de forma crítica las limitaciones de una enseñanza excesivamente fragmentada en materias o disciplinas y la conveniencia de llegar al establecimiento de síntesis

entre ellas como único medio de que la enseñanza se adapte a los procesos cognitivos propios del niño, que no sabe de divisiones convencionales y artificiosas del saber, y responda a las necesidades individuales y sociales.

*"La comprensión del mundo es uno de los fines principales de la educación, pero esta preocupación se traduce la mayoría de las veces o por la enunciación de explicaciones abstractas de principios supuestamente universales, o por el utilitarismo estrecho, igualmente inadecuado para responder a los interrogantes de jóvenes espíritus enfrentados con lo real y curiosos de su propio destino.*

*El hecho es que los programas escolares tienen dificultades para adaptarse al conocimiento del universo concreto, tal como lo viven las generaciones actuales, con los problemas que plantean a los hombres de nuestro tiempo los grandes conflictos militares, sociales, raciales, el hambre en el mundo, la contaminación, la condición de la juventud y de la mujer, la suerte de las minorías. Esta carencia se justifica en parte por el hecho de que los educadores estiman que no disponen acerca de estos temas de datos suficientemente seguros, ni tampoco del material de enseñanza deseable. Esta carencia traduce el temor, si es que no la negativa, a abordar cuestiones espinosas. Por último, tales cuestiones dependen de múltiples disciplinas que resulta difícil incluir en programas estrictamente compartimentados por materias". (Comisión Faure de la U.N.E.S.C.O., pp. 125 y 126)*

Casi todos los autores consultados ven en la interdisciplinariedad y en la integración del saber una tentativa de restauración del equilibrio perdido entre los intereses específicos y operantes de la vida del niño, de una parte, y las necesidades que el medio social y cultural le va a plantear en un futuro inmediato, de otra.



**e) *Crisis del sistema de valores***

Los cambios culturales promovidos por la reciente revolución científica y tecnológica, han tenido un papel decisivo no solo en la obsolescencia de los conocimientos sino también en la crisis de los esquemas de valores y de los sistemas de creencias de la sociedad actual.

Coombs (1985) sostiene que la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social que se produjo en la civilización occidental, a partir del siglo XIX. Las sociedades de Europa y de América del Norte, hasta ese momento mayoritariamente rurales, cambiaron sus formas de vida como consecuencia de la industrialización y el desarrollo de la urbanización que siguió a aquel periodo. El férreo control moral ejercido mancomunadamente por la familia, la escuela y la iglesia sobre la infancia y la juventud empezó a relajarse sin que ningún otro agente o institución social los reemplazara.

En los años treinta, surgieron nuevas actitudes de carácter ideológico que contribuyeron a esa despreocupación por las cuestiones de tipo axiológico. La educación moral -confundida generalmente con la educación religiosa- era considerada como anacrónica por los ideólogos más destacados de la educación; sobre todo, en las sociedades cada día más pluralistas en las que la escuela pública deseaba dejar muy patente la separación entre educación y religión. Por otra parte, el avance científico desarrolló un optimismo desmesurado en la capacidad del pensamiento científico para resolver todos los problemas de la humanidad.

Lauwerys (1978) resumía la línea de pensamiento de los hombres de ciencia de aquella época en estos términos:

*"Era un enfoque racionalista, secularizado, empírico y pragmático; algo estrecho y unilateral. Presuponía que los principales problemas de la humanidad eran simples y únicamente materiales: más alimentos, más artilugios, mejores transportes, más servicios médicos. Si esto se corregía, todo iría bien, reinaría la paz y la abundancia. Las concomitancias educativas (necesarias) eran claras...Más y más educación (instrucción) a todos los niveles, especialmente en tecnología; más ciencia, mejor enseñanza".*

La escuela, en general, continuó avanzando por esa nueva dirección hasta los años setenta, fecha en el que el panorama social sufrió una gran convulsión como consecuencia de la contestación juvenil y estudiantil. Los vientos de revolución del "Mayo francés" con toda su carga de subversión de la sociedad y de los valores caducos que la sustentaban, produjeron una profunda inquietud en los líderes políticos de Occidente, en los responsables del orden establecido, en los padres y en los educadores.

La opinión pública estimó que la causa primera de esta preocupante desintegración social era el fracaso de la escuela para imponer pautas de comportamiento elevadas y para conseguir que los jóvenes aprecien los valores morales tradicionales. La solución parecía obvia. Había que introducir de nuevo la educación moral en las escuelas junto con los otros temas básicos.

En nuestra década la educación moral ( o educación de los valores) se ha convertido en el problema estratégico número uno de la educación, y el debate axiológico ha centrado la atención de cuantos foros

internacionales relacionados con la educación se vienen celebrando en todo el mundo.

Dicho debate axiológico aparece centrado en dos cuestiones principales: ¿Qué factores determinan los conflictos en los sistemas de valores ? ¿Qué pueden hacer la escuela y los educadores al respecto ?.

Los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de una gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio.

Algunos filósofos de la educación interpretan la agitación actual no como una destrucción de los valores antiguos, sino como una confrontación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, que está haciendo aflorar inherentes contradicciones:

*"Por doquier hay encuentro y choque de culturas; la misma suerte corren sus valores e ideales...En parte por la conciencia generalizada de que existen concepciones del mundo diferentes e irreconciliables, sobre todo porque la gente ha tomado conciencia de la naturaleza de las creencias que acepta y dice aceptar, y se han puesto de manifiesto las contradicciones internas de sus propios sistemas de valores. ¿Qué haremos entonces, en Occidente, con nuestra fe en los valores cristiano-demócratas del desprendimiento, de la generosidad, de la caridad, del amor al prójimo, de la honestidad, de la sinceridad, etc., cuando vemos que el montaje socioeconómico premia y magnifica la avaricia, la ambición, el disimulo, el fraude, la corrupción, la envidia, el afán de poder ?" ( Lauwerys, 1978).*

La transmisión de los valores en la escuela, pasa necesariamente por un proceso de moralización de la

vida pública (especialmente de los líderes sociales y políticos por su poder ejemplarizante para los ciudadanos ), y de los medios de comunicación social ( sobre todo de la televisión, que tanta influencia ejerce sobre la conciencia infantil ) y de cuantos agentes e instituciones puedan ejercer una influencia directa o indirecta sobre las jóvenes generaciones. La elaboración de un proyecto personal de vida con base en los valores, que es el fin principal de la educación, no podrá ser asumido por la escuela al margen del contexto sociocultural en que actúa. La educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los principios morales que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes y fuerzas sociales para hacerlos efectivos.

Los conflictos en los sistemas de valores se producen, según acabamos de ver, por dos causas principales:

1. El choque entre la moral enseñada por las escuelas y por las grandes religiones y la moral inherente al avance científico y tecnológico, al mundo de la industria moderna, al comercio o a las finanzas.
2. La imposición de un sistema de valores y de creencias que desconoce la pluralidad axiológica representada por las diferentes subculturas que integran la sociedad actual.

Un enfoque educativo que sea coherente con un sistema de valores en crisis, como el que caracteriza a la sociedad de nuestro tiempo, exige la *aceptación del conflicto* como un principio de actuación pedagógica. La aceptación y puesta en práctica de un nuevo sistema de valores, pasa necesariamente por un proceso de revisión crítica que ponga en tela de juicio las contradicciones internas de los principios morales dados como válidos por las instancias y agentes

sociales que controlan la cultura.

El debate crítico es una forma de actuación coherente con una situación de pluralismo cultural como la que caracteriza a la sociedad actual. El anacronismo y la obsolescencia está en la actitud contraria, es decir, en una aceptación pasiva de los viejos valores y creencias tradicionales.

### **f) *Nacimiento de una conciencia universal***

Las sociedades actuales tienden a superar los estrechos límites nacionales y a integrarse en comunidades y organizaciones de carácter supranacional, como un medio para resolver las necesidades mútuas de interdependencia, en el plano político, social, económico y cultural.

El notable crecimiento de la cooperación internacional, en materia económica, cultural, científica y tecnológica en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial superó todas las previsiones.

Cientos de organizaciones gubernamentales, intergubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo se dedicaron a actividades de cooperación científica y tecnológica, cultural y educativa. Las misiones específicas de estas organizaciones de cooperación eran diversas. No obstante, todas ellas compartían el mismo objetivo básico: fomentar la comprensión entre las naciones y poner los cimientos para un nuevo orden mundial en el que se garantizara la paz de todos los pueblos.

Este crecimiento rápido de cooperación internacional alcanzó su cota más alta a finales de los años sesenta y principios de los setenta. A partir de ese momento, la cooperación internacional ha pasado por momentos

de estabilización e incluso de regresión y de deterioro determinados en gran parte por las desavenencias y conflictos entre naciones y bloques de naciones.

En los últimos años, estamos asistiendo a un nuevo relanzamiento de las relaciones internacionales, con incorporaciones tan importantes como la de China y la de la antigua U.R.S.S.

Pero junto a esta tendencia creciente de cooperación internacional protagonizada por las instituciones políticas y las organizaciones intergubernamentales, otros procesos paralelos de comunicación y de intercambio planetario tenía lugar a expensas de los grandes avances provocados por los modernos medios de transporte y los nuevos medios de comunicación social.

Coombs (1985:363) define el carácter de la cooperación internacional en el momento presente como un tipo de mercado común a escala mundial, en estos términos:

*"En un sentido amplio, este intercambio constituye un mercado común mundial de bienes educativos, intelectuales y culturales; y de ideas que fluyen diariamente dentro de los límites nacionales por medio de libros, de revistas, por los medios de comunicación de la nueva revolución electrónica; a través de las manifestaciones artísticas, de los grupos musicales y de los espectáculos. Incluye también el número, cada día mayor, de estudiantes que se forman en el extranjero; los expertos y asesores extranjeros que trabajan en países en vías de desarrollo; los miles de encuentros profesionales de ámbito internacional celebrados anualmente en el mundo; y el número incontable de diálogos e intercambios que se producen de manera informal y constante entre eruditos, científicos y colegas artísticos en diversas partes del mundo mediante*

*correspondencia, informes y encuentros personales”.*

El desarrollo de una sensibilidad intercultural requiere ineludiblemente un nuevo modelo de escuela y de currículum si se desea preparar personas aptas para vivir en un mundo vastamente expandido. La escuela necesita contrarrestar el provincianismo inevitable de los esquemas de socialización en el grupo primario, dando entrada a una sensibilidad cosmopolita mediante el contacto emocional y cognitivo con las diferentes culturas.

La formación y desarrollo de una sensibilidad cultural cosmopolita obliga necesariamente a una revisión en profundidad de los currículos de educación básica, en general, y del currículo de los estudios sociales, en particular, que supere la estrechez de miras culturales y el etnocentrismo que lo caracterizan en la actualidad.

Si como afirma McLuhan la expansión del medio televisivo a nivel planetario, ha hecho posible que el mundo se convierta en una "aldea global", el currículum de estudios sociales debe hacer un esfuerzo tendente al logro de una mayor comprensión internacional.

Un análisis de los currículos oficiales pone de manifiesto la escasa relevancia de los asuntos mundiales o aspectos relacionados con otras culturas distintas de la propia.

La ignorancia del ciudadano medio español sobre otras regiones del mundo es consecuencia de un currículo demasiado centrado sobre aspectos del entorno más inmediato. Un currículo demasiado sujeto a la cultura regional o nacional engendra la incapacidad para comprender las culturas, tanto las ajenas como las propias, debido a la falta de material

o de acercamientos comparativos.

Varios factores de carácter socioeconómico y político están empujando a nuestro país a una posición que antes no había ocupado en el concierto de las naciones. El ingreso de España en la Unión Europea, la secular relación histórica y cultural de nuestro país con la Comunidad Latinoamericana o los países del Magreb, unido al proceso de interdependencia económica con otras regiones remotas obliga a una comprensión mucho más amplia y profunda de los problemas mundiales y a un nuevo concepto de la responsabilidad internacional y de la ciudadanía internacional.

Una respuesta válida, desde el punto de vista curricular, a esta realidad no se resuelve simplemente con el estudio de algunos temas relacionados con estas regiones del mundo, sino que requiere de una nueva actitud y de unas "anteojeras" que permitan mirar sin prejuicios esas realidades.

Como muy bien ha destacado Taba (1974: 360) *"Es posible preguntarse, por ejemplo, hasta que punto los materiales de estudio sobre otras regiones del mundo son interpretados mediante la aplicación de evaluaciones etnocéntricas o en qué medida existe un esfuerzo concertado para elevar las percepciones de problemas tales como los de la libertad, el gobierno, la utilización de recursos, la condición humana y la visión del mundo. El desarrollo de una orientación cosmopolita en lugar de una etnocéntrica, no depende exclusivamente de la introducción de nuevos materiales, y asignaturas. Es mucho lo que se puede lograr, aun en los grados elementales, si se tratan comparativamente temas tan comunes como los estudios de la comunidad, los sistemas de gobierno, el trabajo y los recursos; es decir, mediante la ampliación de los ejemplos sobre comunidades, incluyendo los procedentes de diversas culturas"*.



La formación de una sensibilidad cultural cosmopolita exige condiciones similares a las requeridas para la educación de los sentimientos y los valores: utilizar experiencias que exalten sentimientos y aumentar las oportunidades de contacto e interacción con individuos de diferentes medios culturales.

### **3.1.3. *Necesidades de formación que plantea la sociedad actual***

La sociología, al informarnos sobre los rasgos que definen la sociedad actual, presta un inestimable servicio a la enseñanza del conocimiento social y a la configuración de un modelo teórico sobre la misma, ya que pone de manifiesto las expectativas y demandas del grupo social con respecto a lo que debería ser la educación integral de los ciudadanos y su formación social. Expectativas que encuentran su más acabada expresión y formulación en los fines y objetivos asignados a la educación, en general, y a la enseñanza de los estudios sociales, en particular.

Desde una perspectiva crítica, que es la plataforma de pensamiento desde la cual analizamos los supuestos de cambio de todo tipo que afectan a la sociedad actual (tecnológico, social, político y económico) tales supuestos y factores tienen una lectura e interpretación muy precisas que influyen de forma notoria sobre la formación del alumno y su capacitación para actuar críticamente ante los procesos de cambio.

Klafki (1986: 42) desde su posicionamiento en la Didáctica crítica, defiende que el objetivo último de la educación debería ser *"capacitar a todos los niños y jóvenes, así como a todos los adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida, y al mismo tiempo tomar en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo, por lo que los necesarios procesos de cambio dirigidos a una reforma*

*permanente solo pueden impulsarse con un esfuerzo de democratización de toda la sociedad en el que habrá de afrontar fuertes resistencias y contracorrientes sociopolíticas".*

Medina y Domínguez (1989:48), en su estudio sobre la formación del profesorado en una sociedad tecnológica, afirmaban que un modelo de formación que prepare al hombre para afrontar críticamente el impacto tecnológico de la próxima centuria debería desarrollar en profesores y alumnos *"nuevos sistemas de reflexión-investigación en la escuela y en las aulas, en las que el diálogo y la interacción-didáctica sean el núcleo de la relación, fortaleciendo la instrucción disponible con multitud de medios ( libros, ordenadores, video-disco, etc.), que habrá de ser rigurosa, sistemática, científica e interdisciplinar, a la vez que se incorpore la síntesis de la cultura vertida en abundantes medios de comunicación y ante los que la escuela sea un ámbito de reflexión abierta. La nueva opción de la ciudad y el pueblo como lugar de diálogo, intercambio y desarrollo humano penetra con fuerza en la síntesis de una Pedagogía Comunitaria, no reproductiva y esencialmente crítica pero continuadora de lo valioso".*

Uno y otros autores si bien diferenciados por la actitud con la que afrontan el fenómeno del cambio -radical y rupturista en Klafki, reformista y renovador en Medina y Domínguez -comparten, no obstante, su preocupación por configurar un modelo de formación humana caracterizado por la emancipación o independencia de juicio, y la acción colaborativa y solidaria frente a los retos que la nueva sociedad plantea a todos los ciudadanos.

Aceptando la totalidad de las dimensiones formativas contenidas en las propuestas anteriores, entendemos que un proceso de *formación social* que fuera consecuente con las exigencias de una sociedad de cambio institucionalizado como la actual, debería subrayar de forma muy especial los aspectos siguientes:

- ❖ Capacidad para "aprender a aprender", lo cual implica el dominio por parte del alumno, de las estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la adquisición personal del conocimiento.
- ❖ Capacidad para obtener información de muy diferentes redes informativas, interpretarla críticamente y seleccionarla y organizarla de acuerdo con las necesidades académicas, profesionales y personales.
- ❖ Capacidad para actuar con un sentido prospectivo, anticipar nuevos problemas y aportar las soluciones pertinentes en cada caso.
- ❖ Proporcionar al futuro ciudadano las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social.
- ❖ Promover la interacción comunicativa entre nuestros alumnos, como medio para potenciar la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, la empatía y la tolerancia.
- ❖ Desarrollar un estilo de pensamiento integrador, a partir de propuestas de enseñanza y aprendizaje interdisciplinares y globalizadas, y riguroso que fortalezca la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas, las aproximaciones creativas a la solución de problemas y los métodos de descubrimiento e invención.
- ❖ Desarrollar un esquema de valores que ayude a los alumnos a clarificar las contradicciones y ambigüedades propias de una cultura en proceso de cambio acelerado como la actual y que les capacite para examinar "las normas que rigen la vida de los hombres" y modificarlas racionalmente.
- ❖ Promover en los alumnos una conciencia

universalista que les lleve a aceptar la unidad esencial del género humano y la similitud fundamental del destino de las personas y las aspiraciones de todos los hombres no obstante sus diferencias culturales.

### **3.2.- Supuestos psicológicos**

#### **3.2.1. *Nuestra opción por las teorías cognitivistas del aprendizaje.***

Si aceptamos el principio básico de que uno de los fines más importantes de la enseñanza del conocimiento social es contribuir, conjuntamente con el proceso educativo general, a formar ciudadanos con capacidad para intervenir de forma reflexiva y crítica y con una relativa autonomía en los intercambios sociales de una sociedad compleja y cambiante como la actual, habríamos de interrogarnos acerca de qué teoría psicológica ofrece una explicación del proceso de desarrollo y de aprendizaje que sea coherente con estos objetivos asignados a la formación social.

En nuestra opinión, las teorías del aprendizaje que cuentan con el suficiente potencial explicativo para orientar la intervención pedagógica en este campo son las *teorías cognitivas* ya que cumplen las siguientes condiciones:

--*Conceden una gran importancia a las variables internas.* Se trata de reconocer el hecho evidente de que la conducta no se agota en el comportamiento físico observable. Por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones de su medio objetivo, sino que reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente.

*--Interpretan la conducta humana desde una perspectiva holística* Las teorías cognitivas del aprendizaje al introducir expresamente en el proceso del sujeto que aprende las notas de constatación inteligente y de intencionalidad eficaz, abren la puerta a una consideración integrada del acontecer psíquico, en cuyo contexto el aprendizaje se da.

*--Destacan la supremacía del aprendizaje significativo.* El aprendizaje supone un proceso continuo de reorganización cognitiva. Mediante él los alumnos construyen activamente y reconstruyen el conocimiento y la experiencia. Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen todos la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas y que implican operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones.

*--Mantienen una estrecha relación con lo real.* La mayoría de las teorías cognitivas aspiran a explicar la complejidad de los fenómenos y procesos del aprendizaje en el ambiente natural del aula, destacando así su clara vocación didáctica, como en el caso de Bruner o Ausubel.

La relevancia de las teorías cognitivas viene determinada por su capacidad para dar cuenta o explicar el proceso que sigue el sujeto que aprende, es decir, su dinámica del aprendizaje.

Las teorías cognitivistas o constructivistas han puesto de manifiesto su mayor pertinencia, en comparación con las teorías conductistas, para orientar el proceso de desarrollo y del aprendizaje escolar, cuando nos movemos en los niveles superiores del pensamiento:

- \* Cuando el objetivo de la educación es el de formar hombres y mujeres de visión; que puedan prever los problemas y tomar en cuenta los

efectos a largo plazo de sus decisiones; que sean capaces de manejar abstracciones y múltiples variables al mismo tiempo, que ejercitan su responsabilidad social en la toma de decisiones.

- \* Cuando se trata de apoyar un tipo de educación bien adaptada al cambio, que exige de los alumnos un continuo proceso de construcción activa y de reconstrucción permanente del conocimiento, único modo de aportar soluciones creadoras para comprender el presente y proyectar el futuro y de desarrollar una mentalidad crítica que posibilite el re-examen de los valores en relación con la calidad de vida.

El marco de referencia psicológico del que partimos está integrado por un conjunto de teorías que, si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en el enfoque que hacen de numerosos aspectos relativos al proceso de desarrollo y de aprendizaje, participan de una serie de principios comunes que vienen dados por su filiación a un mismo enfoque cognitivista.

En nuestra selección ocupan un lugar relevante la *teoría genética de Piaget*, con especial referencia a su concepción de los procesos de cambio y a sus formulaciones estructurales acerca del desarrollo operatorio; la *teoría del desarrollo cognitivo y del aprendizaje por descubrimiento de J.S. Bruner*, destacando los diferentes sistemas de representación utilizados por el hombre para tratar la información que le llega del entorno y su relación con la teoría de la instrucción; la *teoría de la actividad de Vigotsky*, centrándonos ante todo en el análisis que hace el psicólogo soviético de las relaciones existentes entre aprendizaje y desarrollo y la importancia concedida a los procesos de relación interpersonal; la *teoría del interaccionismo social de Feuerstein* con especial atención a los conceptos de aprendizaje mediado y potencial de aprendizaje; y la *teoría del aprendizaje verbal significativo de*

*Ausubel* que nos permitirá conocer la conexión que existe entre la estructura lógica del material o asignatura que se pretende aprender y los significados subjetivos o estructuras del sujeto que aprende. A partir de estas teorías iremos organizando nuestro proceso de reflexión sobre el desarrollo y aprendizaje humanos.

### **3.2.2. *Principios generales del aprendizaje que orientan el modelo didáctico***

#### **1) *El aprendizaje es un proceso esencialmente activo***

La idea básica en la que se fundamenta este principio, es que el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento.

El conocimiento de acuerdo con Piaget (1973:37) es construido por el niño a través de un ciclo de interacciones repetidas y autocrecientes entre el marco de referencia mental y el medio ambiente.

Durante la infancia el niño opera o manipula objetos de su ambiente. Esta actividad sensomotriz de discriminación y manipulación de objetos es el medio con que cuenta el niño para adaptarse a su ambiente, y por lo tanto merece el nombre de inteligencia. Más adelante, la actividad del niño se hace cada vez más encubierta por razón de la manipulación mental de símbolos. Pero en ambos casos hay acciones de por medio, y las actividades sensomotrices preparan y hacen posible el desarrollo satisfactorio de los instrumentos formales del conocimiento.

Con Piaget no sólo culmina la primacía de la acción. También, y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícitos un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

Es evidente que Piaget defiende la primacía de la actividad orientada, organizada, no de una actividad arbitraria, ciega, sin sentido:

*"Construir estructuras estructurando lo real. Sólo se comprende un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones".*

La actividad, pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas.

Piaget propugna lo que el llama un método activo de educación, que hace hincapié en los aspectos espontáneos de las actividades del niño. Estos métodos *"abren un ancho camino a la investigación espontánea del niño o adolescente, y exigen que cada nueva verdad que haya de aprender la redescubra o por lo menos la reconstruya el estudiante, y no simplemente que se*



*le imparta... Entender es redescubrir, o reconstruir redescubriendo, y hay que cumplir con esta condición si es que se han de formar en el futuro individuos capaces de producir y de crear, y no simplemente de repetir" ( pp. 15 y 16).*

El aprendizaje activo de Piaget se asemeja al aprendizaje que otros autores denominan aprendizaje por búsqueda o aprendizaje por descubrimiento.

- 2) *La capacidad de aprendizaje está condicionada por el nivel de desarrollo operatorio del sujeto y por los conocimientos previos pertinentes existentes en su estructura cognitiva*

Piaget clasifica el desarrollo cognitivo en estadios caracterizados por la existencia de *esquemas* que permiten al organismo relacionarse con el mundo. En cada estadio el sujeto es capaz de ejercer ciertos tipos de pensamiento y no otros. Los primeros estadios constituyen la base de un desarrollo futuro.

De acuerdo con Piaget e Inhelder (1969) existen cuatro grandes estadios de desarrollo: *sensoriomotor* (0-2 años aproximadamente), *intuitivo o preoperatorio* ( 2-6/7 años aproximadamente), *operatorio concreto* (7-10/11 años aproximadamente), *operatorio formal* ( 11-15/16 años aproximadamente). Aún cuando los niveles de edad varían entre los sujetos en lo individual, dependiendo de la inteligencia y de los factores culturales, la sucesión de las etapas es siempre la misma.

Según los autores anteriores, a cada uno de los grandes estadios de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura

intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

Las relaciones entre los trabajos y tesis piagetianas, y sus implicaciones para el aprendizaje escolar y la enseñanza, son temas de permanente debate. Oscilando entre quienes le niegan la posibilidad de deducir orientaciones o prescripciones para la enseñanza, y quienes pretenden obtener derivaciones didácticas para la enseñanza de materias concretas, existe hoy un renovado interés por relacionar la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, con orientaciones didácticas generales que puedan al menos, inspirar un curriculum o sistema de enseñanza.

Es a este nivel genérico, en el que Piaget inspira la enseñanza. Sus tesis concretas, su perfecto modelo racional, requieren aun comprobación empírica y autorrevisión.

Como muy bien afirma Stenhouse (1987) *"El esquema de Piaget acerca del desarrollo del pensamiento es de gran importancia para estructurar el curriculum, siempre que se acepte como una hipótesis y no como un dogma"*.

Bruner (1972) ha elaborado una teoría del desarrollo cognitivo que guarda grandes semejanzas con la de Piaget. Concepto clave en el desarrollo cognitivo es el de representación. La *representación* constituye un sistema de reglas con las que conservamos y representamos las experiencias, construyendo así el mundo en diversos planos o niveles de pensamiento. Las representaciones se convierten en verdaderos vehículos de transporte de la realidad al interior del sujeto. Es una construcción del mundo; un

modelo por el cual el mundo se hace presente al sujeto.

Estos niveles de representación o modos de pensamiento son tres:

1. La representación *enactiva*, *preceptiva* o *promulgatoria* o por medio de la acción. Es la forma más primitiva de representación; representación centrada en el propio sujeto, en su manipulación concreta del ambiente. Esta forma de representación coincide con la etapa sensomotora de Piaget.
2. La representación *icónica* o por medio de imágenes basada en los datos de la percepción y la imaginación. Las imágenes varían con la edad, siendo más referidas a lo concreto, más simples en edades inferiores y más flexibles y complejas en edades superiores. Esta forma de representación coincide con la etapa intuitiva y preoperacional de Piaget.
3. La representación *simbólica* o por medio de las palabras y el lenguaje. Supone la formación de un sistema simbólico de representaciones. El lenguaje es el instrumento que la posibilita. Esta forma de representación coincide con la etapa operacional de Piaget, y supone la capacidad para manejar aspectos no perceptibles, como las proporciones relativas, para organizar jerárquicamente los conceptos y categorías, para manejar posibilidades alternativas de forma combinatoria. ( Palacios, 1979: 8 ).

Según se ve existe un estrecho paralelismo con Piaget, pero insistiendo más sobre las formas precoces de conceptualización.

Como reconoce el propio Bruner existe una gran similitud en el reconocimiento de las etapas que configuran el proceso de desarrollo cognitivo, por parte de los diferentes grupos de investigadores, aunque varíe el dinamismo propuesto. Todos ellos coinciden más o menos en que:

*"Las primeras fases son relativamente manipulativas, caracterizadas por una atención muy inestable y en una sola dirección. Saber consiste principalmente en saber hacer y hay mínima reflexión. Sigue un periodo de funcionamiento más reflexivo en el que el ser humano joven es capaz de una representación interna, mediante imágenes representativas, de porciones mayores de ambiente. El punto culminante de esta fase se encuentra entre los cinco y siete años. Finalmente, sucede algo muy especial cerca de la adolescencia, cuando el lenguaje es cada vez más importante como medio de pensar. Ello se evidencia por la capacidad para considerar proposiciones más que objetos; los conceptos se hacen más exclusivamente jerárquicos en su estructura; pueden manejarse posibilidades alternativas en forma combinatoria" ( Bruner, 1972: 36 y 37).*

Para Bruner el lenguaje es un instrumento que permite al ser humano, superar la representación enactiva e icónica, y dominar plenamente las tres clases de representación. El lenguaje constituye el instrumento simbólico fundamental para la adquisición y almacenamiento de información sobre la realidad, así como para la intervención activa racional sobre la misma. Ahora bien, Bruner recomienda la conveniencia de respetar la secuencia del desarrollo cognitivo a la hora de planificar la enseñanza y da una voz de alerta sobre los riesgos de una prematura simbolización

lingüística en las propuestas del aprendizaje escolar.

A diferencia de la tesis mantenida por Piaget, según la cual, el grado de aprendizaje del alumno está fuertemente condicionado por su nivel de desarrollo operatorio, Ausubel ( 1987:6 ), sostiene que esa capacidad de aprendizaje formal está principalmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes con que se inicia dicho proceso.

*"De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".*

Según Novak ( 1982:24) *"Averiguar lo que el alumno ya sabe significa identificar aquellos elementos que existen en el repertorio de conocimientos del alumno que sean relevantes para lo que esperamos enseñar o, en palabras de Ausubel, identificar los conceptos inclusivos pertinentes que existen en la estructura cognitiva del alumno".*

En la interpretación que Coll (1987:37 y 38) hace del pensamiento de Ausubel *"Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores -escolares o no- o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En cualquier caso, de lo que no hay ninguna duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos*

*de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje"*

Desde el punto de vista de Ausubel, la relación de la información nueva con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva se produce por medio de los *conceptos inclusores*. Su función es facilitar esa interacción. Por este motivo, debemos tener el cuidado de asegurarnos de que en las estructuras cognitivas de los sujetos que aprenden existan conceptos relevantes antes de enseñar la nueva información.

Los *organizadores previos* son el medio fundamental de potenciar la estructura cognitiva fomentando la retención de información nueva. Los organizadores previos son materiales introductorios que se presentan de antemano "*a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprenderse*" (Ausubel, 1987: 157).

Si no existiesen conceptos relevantes en la estructura cognitiva del sujeto, el organizador previo serviría para afianzar la nueva información y conduciría al desarrollo de un concepto inclusivo que pudiera operar para facilitar el aprendizaje subsiguiente sobre temas relevantes. En caso de que ya existiesen conceptos adecuados en la estructura cognitiva, los organizadores previos servirían para relacionar el nuevo material de aprendizaje con inclusores específicos relevantes. "*La principal función del organizador es tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión*" (Ausubel, (1987: 158).

Los estudios de Driver, Guesne y Tiberghien

( 1985); Hierrezuelo y Montero ( 1988), Giordan y De Vecchi (1987), Carretero, Pozo y Asensio (1989), y Orton ( 1988), entre otros autores, nos han permitido conocer algunos de los rasgos más característicos de los conocimientos previos de los alumnos.

Según los autores anteriores, esos conocimientos previos de los alumnos son *construcciones personales*, es decir, han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo; son *bastantes estables y resistentes al cambio*, por lo que muchas veces persisten a pesar de muchos años de instrucción científica; a pesar de ser construcciones personales y poseer un significado idiosincrático son compartidas por personas de muy diversas características ( edad, país de procedencia, formación, etc ) confiriéndoles una *universalidad o similitud histórica y geográfica* a las concepciones correspondientes a un área de conocimiento determinada; un rasgo muy relevante del conocimiento previo de los alumnos es su *carácter implícito* frente a los conceptos explícitos de la ciencia, por lo cual, las más de las veces se descubren implícitos en las actividades o predicciones de los alumnos, constituyendo teorías o ideas "en acción", que los alumnos no pueden verbalizar; otra característica de los conocimientos personales es que *buscan la utilidad* más que la verdad, como supuestamente harían las teorías científicas.

En cuanto al origen de las concepciones, en el caso del mundo social y cultural, es predominantemente *inducido* y está constituido por "representaciones sociales" que, en lugar de ser una construcción más o menos espontánea

del alumno, se transmiten a través de los canales de socialización, como la familia, las relaciones sociales, los medios de comunicación, etc. La cultura es entre muchas cosas un conjunto de creencias compartidas por unos grupos sociales, de modo que la educación y la socialización tienen entre sus metas prioritarias la asimilación de esas creencias por parte de los individuos. Dado que el sistema educativo no es hoy el único vehículo -y a veces ni siquiera el más importante- de transmisión cultural, los alumnos acceden a las aulas con creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos (Pozo y otros, 1991 ).

Una de las razones por las que es conveniente preguntarse por el origen de los conocimientos previos de los alumnos es que ello facilita la conexión entre esos conocimientos poco sistematizados de los que el alumno ya dispone y los conocimientos que se pretende que adquiera a través del aprendizaje escolar.

- 3) *El desarrollo potencial del alumno y, consiguientemente, su capacidad para el aprendizaje está condicionado por la mediación comunicativa del grupo social.*

Como es sabido, desde el punto de vista de la Escuela de Ginebra, el aprendizaje está en función del desarrollo del alumno que a su vez está determinado por una secuencia invariante de estadios que son los mismos para todos los sujetos de la misma cultura. De esta manera, lo que el alumno puede aprender se encuentra determinado por unas constantes biológicas y culturales. Por tanto, los límites precisos del aprendizaje se encuentran marcados por el desarrollo.



Por el contrario, en la posición de Vigotsky (1978:138 y 139) el aprendizaje puede influir en el desarrollo y, de hecho lo hace, siempre y cuando se produzcan una serie de condiciones favorables para ello. Las palabras del propio Vigotsky resultan particularmente esclarecedoras a la hora de profundizar la concepción anterior: *"El rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje... nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante"*.

La concepción de Vigotsky (1984:116) va a desvelar el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana y a establecer una relación más estrecha entre desarrollo y educación: *"el aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos internos de desarrollo ... el proceso de desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial"*.

Es muy importante la comprensión de este principio, pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo lleva una dinámica perfectamente influenciada, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que el niño lo haga solo mañana.

Según Vigotsky ( 1973:57) *"el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierte en adquisiciones internas"*. En evidente oposición a Piaget, Vigotsky llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que este es quien crea el área de aprendizaje potencial.

Vigotsky destaca dos aspectos esenciales y específicos de la conducta humana que explican este proceso del área de desarrollo potencial: la actividad instrumental y la interacción social.

El hombre en su proceso de interacción con la realidad utiliza instrumentos ajenos a ella que le permiten extender su capacidad de acción. Vigotsky distingue dos tipos de instrumentos básicos: los útiles físicos y los signos.

Mediante los instrumentos y de forma muy especial gracias al desarrollo del lenguaje, el sujeto genera un contexto intermedio entre la realidad y su acción que le permite objetivar ésta. Este mundo intermedio cobra con la cultura una realidad objetiva y se impone al niño desde que nace. El niño llega al dominio de ese mundo y del papel de sus instrumentos, físicos y semióticos, gracias a otro gran proceso humano: la interacción social o la acción compartida y regulada instrumentalmente, mediante objetos o signos.

Los adultos o iguales que rodean al niño, a través de la interacción, explicitan el orden implícito ya existente en el entorno humano y desvelan la sinomorfía o adecuación entre los objetos y las acciones que les son propias, entre instrumentos físicos e instrumentos sémicos: organizan el

mundo para el niño a través de la organización manifiesta de su propio contexto y actividades y, sobre todo, de las actividades conjuntas con el niño.

El niño adquiere así capacidades en su actuación externa compartida ( a nivel interpsicológico ) de atención, memoria o formación de conceptos, que luego será capaz de ejercitar él solo ( a nivel intrapsicológico ) con la apoyatura de los instrumentos externos y más tarde, sirviéndose de instrumentos puramente psicológicos.

En palabras del propio Vigotsky (1978:94) *"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño ( intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos"*.

Como puede verse Vigotsky va más allá de mantener que la interacción juega un papel de gran importancia en el desarrollo cognitivo e integral del individuo, puesto que afirma que todo proceso cognitivo posee una génesis social.

- 4) *La interacción social favorece el desarrollo de las estructuras cognitivas.*

La interacción verbal con compañeros y profesores promueve el crecimiento cognoscitivo. El intercambio de pensamientos y la discusión lleva inevitablemente a los niños a justificar sus explicaciones, comprobar hechos, resolver

contradicciones o ajustar actitudes, contribuyendo a superar el egocentrismo del conocimiento infantil y haciendo posible la descentración que exige la conquista de la "objetividad".

Tomar conciencia de que los "otros" comparten puntos de vista diferentes a los propios obliga a pensar de nuevo sus ideas y a ajustarlas, acomodarlas a las ideas de los demás, hasta alcanzar un nivel más coherente de entendimiento.

Piaget (1947) afirma: *"Cuando hablo de activo, hablo de esto en dos sentidos. Uno, actuando sobre cosas materiales; otro, en colaboración social, en esfuerzo de grupo. Es una actitud mental crítica; una actitud donde los niños deben comunicarse entre sí, factor esencial de todo proceso de desarrollo intelectual. Cooperación es en realidad co-operación"*.

El intercambio cooperativo tiene como potencial el desarrollar actitudes críticas y "reflexión discursiva".

Piaget (1973:106 -108) aboga por la interacción social y la colaboración como medios para acelerar tanto el desarrollo moral como intelectual del niño:

*"El pleno desarrollo de la personalidad en sus aspectos más intelectuales es indisoluble del grupo total de relaciones emocionales, éticas y sociales que constituyen la vida escolar... Ninguna actividad real debería llevarse a cabo en la forma de acciones experimentales y de investigación espontáneas sin la libre colaboración entre el maestro y el alumno. Usar la inteligencia*

*no solo presupone la incesante estimulación, sino también, y más importantemente, el control mutuo y el ejercicio de un espíritu crítico, que por sí mismos pueden conducir al niño a la objetividad y a la necesidad de evidencias decisivas".*

Para Piaget la interacción social en el aula implica todo un campo de mutuo intercambio y relaciones intelectuales y de cooperación, tanto éticas como racionales.

Para Bruner (1972) el desarrollo cognitivo es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, por el adulto. Bruner ha desarrollado el concepto de "formato" para dar cuenta de como el niño pasa de la comunicación no verbal a la verbal, con la ayuda y guía de los adultos que crean un entorno sistemático y recurrente en el que al niño no le es difícil insertar sus producciones lingüísticas y hacer el tránsito de la comunicación al lenguaje. Lo característico del formato es que se trata de una relación social especial, de un microcosmos creado por el adulto en la interacción con el niño alrededor de algún objeto o situación que les interesa conjuntamente; lo especial de este microcosmos es su regularidad y el papel de guía que el adulto realiza en todo momento.

Vigotsky (1978) destaca la importancia del educador y del grupo de compañeros o de iguales en la internalización del conocimiento. Para el autor ruso, los demás, adultos o compañeros mas aventajados, son, en definitiva, los agentes del desarrollo en la medida en que al facilitar al aprendiz la adquisición de un instrumento y enseñarle su uso, posibilitan su internalización y, consecuentemente, el desarrollo cualitativo de sus conductas complejas.

La sociedad hace de conciencia vicaria de todo el desarrollo infantil. El adulto andamia las consecuciones infantiles, completa aquellos segmentos de conducta que el niño elude, facilita las tareas simplificándolas, etc. En definitiva, la sociedad mediante técnicas complejas enseña progresivamente a los niños a usar instrumentos específicos de nuestra especie, de los cuales el lenguaje es el más importante.

Rogers (1969) llega aún más lejos, en su valoración de la interacción social entre iguales como favorecedora del aprendizaje, tanto intelectual, como social y afectivo. Rogers concibe el proceso educativo como una relación de encuentro entre el que lo facilita (el profesor) y el que aprende (el alumno). El objeto de la enseñanza debe ser formar *grupos de encuentro*, en los que se incluye al profesor, y convertirlos en una comunidad de personas que quiere aprender. En una comunidad de este tipo, se da plena libertad a la curiosidad, se libera el sentido de búsqueda y todas las cosas se hacen objeto de inquisición y de exploración. El modelo de interacción social propuesto por Rogers ha conseguido logros importantes de aprendizaje en el ámbito de la educación social y afectiva, la cual implica esencialmente relaciones humanas o interpersonales. La mejor manera de aprender a vivir con otras personas es viviendo con ellas. Esta experiencia efectiva en grupos parece ser tan claramente superior a cualquier otro método de aprendizaje en cuestión de relaciones humanas, que Rogers se pregunta con gran consternación por qué no se ha empleado ampliamente en la escuela para la educación social y ética.

Feuerstein (1980) destaca, asimismo, la importancia del aprendizaje compartido en la adquisición de la cultura social. El profesor, desde esta perspectiva, adquiere una nueva dimensión. Se convierte en *mediador de la cultura social* para facilitar su asimilación por el alumno.

La *experiencia de aprendizaje mediado* es interpretada como “los procesos interaccionales que tienen lugar entre el organismo humano que se está desarrollando y un adulto con experiencia e intención, el cual interponiéndose entre el niño y las fuentes externas de estimulación, le media el mundo, sirviendo de marco, seleccionando, enfocando y retroalimentando las experiencias ambientales y hábitos de aprendizaje”. Para este autor, la carencia de aprendizaje mediado afecta a la habilidad funcional del individuo, su estilo cognoscitivo y su actitud ante la vida, llegando a establecer una estrecha relación entre *aprendizaje mediado* y el *potencial de aprendizaje* que indica las posibilidades de un sujeto de aprender en función de la interacción con el medio.

El aprendizaje mediado (realizado a través de un mediador, de ordinario un adulto: el profesor, los padres,...) facilita el desarrollo de este potencial de aprendizaje y es capaz de crear en los sujetos determinadas conductas que anteriormente no poseían. En este sentido, gran parte de los niños que presentan bajas puntuaciones en los tests de inteligencia, deben ser considerados, *deprivados culturales* habiendo carecido de la suficiente mediación social o cultural para desarrollar su inteligencia.

Son ya numerosos los trabajos, tanto psicológicos como educativos, que muestran la

clara importancia de la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje intelectual y social.

En las investigaciones llevadas a cabo por Perret-Clermont (1984) se han podido identificar tres tipos de relaciones entre los alumnos que, bajo determinadas condiciones, pueden tener una influencia particularmente positiva sobre el nivel de rendimiento y los resultados de aprendizaje: cuando existen puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, instrucciones, o directrices sobre la tarea, y cuando hay una coordinación de roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades en la ejecución de la tarea.

Desde el punto de vista de la interpretación de los mecanismos a través de los cuales se produce esta influencia, dos explicaciones distintas comparten la escena. De acuerdo con la primera, los conflictos sociocognitivos que se producen como resultado de la confrontación de puntos de vista, estimulan los procesos cognitivos y fuerzan la búsqueda de nuevas informaciones o la reconsideración de las que ya se poseen. De acuerdo con la segunda, la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual; primero, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes; después, y de forma progresiva, mediante la autorregulación individual. (Johnson y Johnson, 1979)



- 5) *El aprendizaje escolar ha de orientarse a la asimilación de cuerpos organizados de material significativo.*

La idea central de la teoría de Ausubel ( 1987:57) es lo que el define como aprendizaje significativo.

*El aprendizaje significativo se da cuando el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él".*

Si por el contrario, la información nueva no se relaciona con los conceptos previos pertinentes existentes en la estructura cognitiva, y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada se dará un tipo de *aprendizaje memorístico*.

Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del sujeto que aprende.

Para que el aprendizaje sea significativo, han de darse dos condiciones principales. La primera de ellas, es que el material sea potencialmente significativo, es decir, posea *significatividad lógica* (coherencia en la estructura interna del material) y *significatividad psicológica* ( que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende). La segunda de ellas, es que el individuo tenga una disposición

favorable para aprender significativamente.

Coll (1987:40) aún reconociendo la necesidad indispensable de que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo en la doble vertiente lógica y psicológica, enfatiza, no obstante, el valor fundamental que desde el punto de vista del aprendizaje escolar tiene la motivación o predisposición del alumno para aprender significativamente: *"Aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógico y psicológicamente, si el alumno tiene una predisposición a memorizarlo repetitivamente ( ¡ a menudo requiere menos esfuerzo y es más sencillo hacerlo de este modo ! ), los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo. Asimismo, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en gran parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: el alumno puede contentarse con adquirir conocimientos vagos o difusos o, por el contrario, puede esforzarse por construir significados precisos; puede conformarse con establecer una relación puntual o puede tratar de integrar nuevo material de aprendizaje con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva".*

La significatividad del aprendizaje está, además, muy condicionada por su nivel de *funcionalidad*, es decir, por su capacidad para ser efectivamente utilizado cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan.

Para Bruner (1972) la significatividad del aprendizaje depende en gran medida de la estructura fundamental de las materias de estudio y de su relevancia. Por una parte, el contenido fundamental del aprendizaje debe

estar constituido no tanto por detalles más o menos superfluos, sino por la estructura fundamental de las materias o cuerpos de teorías o de destrezas que el niño ha de aprender; por otra parte, la educación escolar debe procurar que los conocimientos que se logran sean útiles para el propio pensamiento, más allá de la situación en que ha ocurrido el aprendizaje. Esto último implica la personalización de los conocimientos, o lo que es igual, hacer que el material aprendido tenga sentido para los sentimientos y actitudes del alumno.

Para Bruner, lo mismo que para la generalidad de los psicólogos constructivistas, el saber va indisolublemente unido al *saber hacer* y al *sentir*. Estas tres condiciones son las que determinan que un aprendizaje sea auténticamente significativo o relevante.

Rogers (1969) considera que el aprendizaje significativo, que él denomina *aprendizaje por experiencia*, abarca a toda la persona, su conducta, y su personalidad. Es un aprendizaje unificado, al mismo tiempo que consciente de los diferentes aspectos. No separa a la mente del corazón o de los sentimientos, como pretende la mayor parte de la educación actual.

Según puede apreciarse, el concepto de aprendizaje por experiencia de Rogers coincide básicamente con el concepto de aprendizaje relevante de Bruner.

Para Rogers el aprendizaje significativo tiene lugar efectivamente cuando el estudiante percibe la materia como algo que tiene sentido para sus propias metas. Un sujeto aprende con verdadera motivación cuando percibe que los conocimientos

que adquiere son útiles para conservar y fortalecer el propio yo. El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo de aprender. Cuando los sujetos escogen sus propios objetivos y direcciones, formulan sus propios problemas, descubren sus propios recursos, deciden sobre sus propios cursos de acción y los siguen, y, experimentan y viven con las consecuencias.

- 6) *El proceso de aprendizaje es estimulado mediante la creación de contradicciones o conflictos cognitivos.*

Según Piaget (1975) el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto.

Los procesos de equilibración de experiencias discordantes entre ideas, predicciones y resultados, ya sean sintetizados y ordenados como en la exploración, o experimentados ocasionalmente en la vida real, constituyen factores importantes en la adquisición del conocimiento.

El niño progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad. Su interpretación necesariamente limitada y restringida de la realidad crea esquemas de pensamiento necesariamente deficientes, por parciales y limitados. El progreso requiere el conflicto cognitivo, la percepción de la discrepancia entre

sus esquemas y la realidad o las representaciones subjetivas de la realidad elaboradas por los demás.

De acuerdo con esta concepción del proceso de aprendizaje, el profesor debe organizar la clase de forma que los alumnos se impliquen activamente en una tarea dialógica o de investigación.

El uso de situaciones problemáticas, preguntas, el empleo de procedimientos heurísticos en la enseñanza, el hincapié en las ideas fundamentales, todo ello constituyen procedimientos inductivos que estimulan al alumno para elaborar hipótesis y ponerlas a prueba.

- 7) *El aprendizaje escolar debe prestar especial atención a los procesos formales del pensamiento del alumno.*

Uno de los objetivos más ambiciosos de la educación escolar debe ser el enseñar a los alumnos a aprender a aprender.

El concepto de *aprender a aprender* está íntimamente relacionado con el concepto de potencial de aprendizaje. Su pretensión de fondo no es más que uno, desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo por medio de la mejora de las técnicas, destrezas, estrategias y habilidades de un sujeto con las cuales se acerca al conocimiento. Supone un estilo propio de conocer y de pensar. Más aún implica el aprendizaje y uso adecuado de métodos “de pensamiento y análisis de la realidad”.

Para Piaget, en cita de Ripple y Rockcastle (1964:5), la principal garantía de que el alumno pueda poner en práctica un sistema de aprendizaje autónomo es que la educación se preocupe ante todo por desarrollar su habilidad para pensar. Para este autor, *"la meta principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente capaces de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres creadores, inventivos y descubridores. La segunda finalidad de la educación es formar mentes capaces de discernir y de verificar, que no acepten todo lo que se les pone delante. El gran peligro que afrontamos en la actualidad es el de los "slogans", las opiniones colectivas, las corrientes prefabricadas de pensamiento. Tenemos que estar capacitados para resistir individualmente, para criticar, para distinguir entre lo que se prueba y lo que no se prueba. Por lo tanto necesitamos alumnos activos, que aprendan temprano a resolver los problemas por sí mismos, en parte mediante su propia actividad espontánea y en parte por medio de los materiales que se les presentan; alumnos que aprendan oportunamente a distinguir entre lo comprobado y la primera idea que se les ocurre"*.

Este proceso es esencialmente la adquisición de los instrumentos básicos de la lógica, o de los métodos para el pensamiento lógico.

Aprender a aprender equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Como afirma Coll (1987:41-42), *"Este objetivo recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias*

*cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad. Estas estrategias, sin embargo, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognoscitiva del alumno, y su significatividad y funcionalidad está en función de la riqueza de la misma, de los elementos que la configuran y de la red de relaciones que las conecta... Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva -cuantas más cosas se conozcan significativamente-, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje".*

Matizando más el aprender a aprender implica los siguientes aspectos:

- \* El aprendizaje y uso adecuado de *estrategias cognitivas*
- \* El aprendizaje y uso adecuado de *estrategias metacognitivas*
- \* El aprendizaje y uso adecuado de la *metodología y técnicas investigadoras* adecuadas para construir la "realidad de la experiencia personal".

Las *estrategias cognitivas*, en cuanto "conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por el individuo en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos" (Derry, 1986) deben ser potenciadas por el profesor, mediante la propuesta en el aula de situaciones problemáticas adecuadas al potencial de aprendizaje del grupo de alumnos.

Desde la perspectiva de un modelo de enseñanza basado en el descubrimiento, Nisbet (1987:50) propone como estrategias cognitivas más comunes de un programa

de entrenamiento para los alumnos las siguientes:

- \* Formulación de cuestiones: Establecer objetivos delimitar y fijar hipótesis, relacionar la nueva tarea con trabajos anteriores...
- \* Planificación: Determinar tácticas a seguir en la resolución del problema y fijar el calendario de realización, reducir la tarea a sus partes integrantes, indicar qué habilidades específicas (físicas o mentales) son necesarias.
- \* Control: Adecuar de forma continua los esfuerzo, respuestas o descubrimientos a las cuestiones y propósitos iniciales.
- \* Comprobación: Verificar de una manera previa las previsiones, su realización y los resultados a obtener.
- \* Revisión: Rehacer y modificar los objetivos en función de los resultados obtenidos e incluso señalar otros nuevos.
- \* Autoevaluación: Valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea.

Por su parte Beltrán (1987: 134) desde una concepción más general del modelo de enseñanza destaca como estrategias más relevantes para el aprendizaje escolar las siguientes :

- \* Estrategias para la búsqueda de información: Cómo encontrar información respecto a una materia dada; cómo hacer preguntas; cómo usar una biblioteca; cómo utilizar material de referencia.
- \* Estrategias de asimilación de la información y retención: Cómo escuchar para facilitar la comprensión; cómo estudiar para comprender mejor; cómo registrar y controlar la comprensión,...
- \* Estrategias organizativas: Cómo establecer prioridades; cómo programar el tiempo; cómo



disponer de recursos, ...

- \* Estrategias inventivas y creativas: Cómo razonar inductivamente; cómo generar ideas, hipótesis y predicciones; cómo usar analogías, ...
- \* Estrategias analíticas: Cómo desarrollar una actitud crítica; cómo razonar deductivamente; como evaluar ideas e hipótesis.
- \* Estrategias para la toma de decisiones: Cómo identificar alternativas; cómo hacer elecciones racionales.
- \* Estrategias sociales: Cómo evitar conflictos interpersonales, cómo cooperar y obtener cooperación; como motivar a otros.

Las *estrategias metacognitivas* suponen una toma de conciencia de los propios procesos del pensar y aprender. Para Flavell (1968) la *metacognición* significa el conocimiento de uno mismo sobre los propios procesos y productos cognitivos, o a todo lo relacionado con ellos.

La metacognición es una de las manifestaciones más importantes del aprender a aprender. No basta con saber utilizar procedimientos y métodos adecuados para aprender, sino que resulta imprescindible, en el marco del aprender a aprender, "saber como estructuramos nuestros aprendizajes, ser conscientes de como pensamos al pensar sobre nuestro pensamiento y cómo elaboramos el mismo". Un alumno que resuelve en el aula una determinada situación problemática no sólo debe tener conciencia de que ha obtenido una solución correcta de la misma, sino de los pasos dados y procesos del cómo ha llegado a dicha solución. Nuestros conceptos, pensamientos, procedimientos solemos utilizarlos de ordinario de una manera rutinaria y mecánica. Sólo cuando pensamos en la forma cómo los utilizamos estamos en condiciones de cambiarlos y mejorarlos.

El profesor desde la perspectiva del aprender a aprender debe ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias metacognitivas.

Beltrán (1987: 122) considera que este proceso de ayuda debería centrarse en las estrategias metacognitivas siguientes:

\* *Conocimiento del conocimiento*, que comprende:

Conocimiento declarativo o conocer qué hacer  
Conocimiento condicional o conocer cuándo y por qué emplear una estrategia  
Conocimiento procedimental o conocer cómo hacer

\* *Control ejecutivo*, que comprende:

Evaluación de la persona, de la tarea y de la estrategias  
Planificación, es decir, aplicación de tiempo y de esfuerzo  
Regulación, que implica capacidad del sujeto para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia.

Para la creación y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas resulta imprescindible la dimensión constructivista del aprendizaje. No basta con la exposición y explicación de dichas estrategias por parte del profesor, sino que es necesaria una metodología activa e investigadora, de búsqueda inquisitiva, por parte del alumno. El uso de una metodología heurística y socrática también puede resultar muy útil. Sin la actividad del alumno no es posible la creación de este tipo de estrategias y menos aún su utilización. Es el sujeto que aprende quien trata de definir, elegir y mejorar sus propias estrategias, pero en todo caso, con la mediación del profesor y el aprendizaje compartido.

### **3.3.        Supuestos epistemológicos**

Las consideraciones de carácter epistemológico constituyen una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento social para poder interrogarnos sobre su cientificidad.

Dicha reflexión encuentra su justificación a la hora de elaborar un modelo teórico sobre la enseñanza del conocimiento social, si se tiene en cuenta que el conocimiento del marco conceptual de las Ciencias Sociales nos va a permitir aislar los problemas inherentes a la utilización de los contenidos de esta área de conocimiento en el curriculum de estudios sociales.

¿ Qué aspectos o rasgos definitorios deberían tenerse en cuenta en el análisis epistemológico de las Ciencias Sociales ?.

En primer lugar, habrían de definirse los problemas previos relativos a la denominación y al campo de estudio propios de esta área de conocimiento.

En segundo lugar, nuestro análisis debería centrarse en la estructura conceptual o sustantiva y en la estructura sintáctica del conocimiento social.

Existe un tercer aspecto en relación con la estructura conceptual de las Ciencias Sociales que es preciso tener en cuenta, y que se deriva del carácter distintivo propio de cada uno de los saberes que integran esta área de conocimiento. A nivel de cada disciplina social hay que intentar identificar los conceptos centrales específicos y las generalizaciones o principios fundamentales. En la medida en que se incluye más de una disciplina en este ámbito de conocimiento habrá que identificar los principios y las metodologías comunes, así como las relaciones existentes entre las amplias categorías del conocimiento. Finalmente, habrá que tener también en cuenta la particular aportación de cada saber social al curriculum de estudios sociales, por constituir uno de los puntos centrales de nuestro trabajo.

### **3.3.1. Delimitación del campo de estudio de las Ciencias Sociales**

La primera impresión que se tiene al abordar el ámbito de estudio de las Ciencias Sociales es el de su extraordinaria complejidad. Complejidad que se deriva de la indefinición de su estatus científico y que ha llevado a algunos autores como a Capel, Luis y Urteaga ( 1987:155 y 156) a afirmar que *"las Ciencias Sociales no existen como cuerpo estructurado de conocimiento, ni de teorías científicas, ni de métodos de indagación. Las ciencias sociales cubren un campo muy amplio y de perfil impreciso. Este campo está formado por retazos de la cultura humanística que heredamos de la tradición europea, y por saberes especializados como la economía o el urbanismo, que tienen un rápido desarrollo. Cuando hablamos de ciencias sociales, en realidad nos referimos a un cúmulo de disciplinas de tradición muy diferente, cuyo parentesco reside en que aluden al hombre, a su historia, a su organización social, a su producción y riqueza, a su número y distribución, a sus ideas y creencias artísticas, o a su ocupación y organización del espacio"*.

Los mismos rasgos de imprecisión y de indeterminación del paradigma social son destacados por Chiesa (1987:65). En palabras de este autor: *"Las Ciencias Sociales se caracterizan por la relevancia dentro de su estructura epistemológica de categorías fundamentales del pensamiento, como el "espacio" y el "tiempo", por la riqueza y al mismo tiempo la complejidad y la indeterminación del debate que se desarrolla en torno de su "paradigma", y, finalmente, por tener como objetivo común de investigación, desde una variedad de puntos de vista, el conjunto de las relaciones en cuyo centro están los hombres organizados en sociedades y los problemas que las caracterizan"*.

Mayor nivel de precisión en cuanto a su objeto y ámbito disciplinar implicado, encontramos en Medina y Domínguez (1992) para quienes las Ciencias Sociales son *"un corpus de conocimientos (teorías, conceptos, etc.), métodos, líneas de investigación que pretenden comprender,*

*describir y buscar explicaciones a los hechos sociales, como constitutivos del sentido e intercambio de las interacciones humanas, descubriendo la génesis y desarrollo de los factores característicos de la sociedad".*

Las Ciencias Sociales se han configurado como conjuntos sistemáticos de paradigmas, contextos, modelos y procesos de estudio de la sociedad y sus constitutivos esenciales, grupos humanos y sujetos singulares que las dinamizan.

Para los autores anteriores, en el marco conceptual de las Ciencias Sociales destacan dos ciencias de peculiar incidencia en el análisis del hombre, en su perspectiva causal y diacrónica como la Historia, o en su visión geo-social como la Geografía, habiéndose incorporado en esta centuria otras ciencias de indudable naturaleza social, tales como la Sociología, la Política, la Jurisprudencia, la Economía o la Psicología.

Aceptado el carácter complejo y multiparadigmático de las Ciencias Sociales, la primera tarea que se impone, con el fin de esclarecer el universo didáctico del conocimiento social, es justamente la de delimitar su campo de estudio. Aspecto que a su vez está íntimamente relacionado con la cuestión relativa a la terminología.

La expresión "Ciencias Sociales", debido a su misma amplitud, se presta a interpretaciones divergentes con respecto a lo que ha de ser su objeto científico.

En la literatura científica es bastante frecuente encontrar como expresiones equivalentes a la de Ciencias Sociales, la de "Ciencias Humanas" y "Ciencias del Hombre". Entre los autores que más han destacado en su propósito de establecer una unificación de términos que tendría en la expresión "Ciencias del Hombre" su punto de encuentro y de síntesis figura J. Piaget.

Según Piaget (1975:44 y 45) *"no sería posible mantener ninguna distinción de naturaleza entre lo que se denomina a*

*menudo ciencias sociales y las llamadas ciencias humanas, ya que es evidente que los fenómenos sociales dependen de todos los caracteres del hombre, incluidos los procesos psicofisiológicos, y que, recíprocamente, las ciencias humanas son todas ellas sociales en algunos de sus aspectos. La distinción no tendría sentido ( y es esta la hipótesis que se toma como punto de partida) salvo que se pudiera disociar en el hombre lo que compete a las sociedades particulares en las que vive y lo que constituye la naturaleza humana universal".*

Para el autor ginebrino, el objeto de estudio tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Humanas es único: el hombre, tanto en su dimensión individual como social.

En idéntico sentido se expresa Brimo (1972:14) para quien *"el acuerdo parece realizarse en una expresión de síntesis que tiende a imponerse cada vez más: Ciencias del Hombre"*. Para este autor, las Ciencias del Hombre comprenderían las acciones del hombre, las relaciones entre los hombres y el medio y las relaciones entre los mismos hombres.

También Levi-Straus (1964) se pronuncia a favor de la unificación terminológica, que según él las Ciencias Sociales, al ser sociales se ocupan del hombre y si son humanas, automáticamente son sociales.

Los argumentos anteriores ponen de manifiesto la dificultad de establecer una distinción conceptual precisa entre las diversas expresiones que tienen como referencia común lo social y humano. El criterio de distinción es solamente de orden práctico.

Este es, en efecto, el criterio adoptado por la mayoría de los investigadores y tratadistas que se mueven en el área cultural anglosajona donde los estudios sociales cuentan con una dilatada tradición.

Y así para Mackenzie (1971:9) las Ciencias Sociales

forman un ámbito de estudio delimitado, por una parte, por las Ciencias Naturales y por las Ciencias del Hombre y, por otra parte, por las Artes. "Las Ciencias Sociales se superponen unas a otras y se extienden a veces a otros campos del conocimiento: a las Ciencias de la Naturaleza o a las Ciencias del Hombre, por una parte, y a las Artes, por la otra. También aquí resulta conveniente establecer una distinción que sea práctica. Las Ciencias de la Naturaleza se ocupan del mundo material, de la estructura y propiedades de la materia. Las Ciencias del Hombre, tales como, la biología, la fisiología, la anatomía y la psicología se ocupan del individuo como organismo viviente, de la estructura y propiedades del cuerpo humano.

Las Ciencias Sociales, por su parte, estudian la estructura y propiedades de los grupos humanos, las formas de interacción de los individuos y de estos con su medio. Finalmente, las Artes centran su atención en la cultura y el saber humanos, en la reacción creadora del hombre ante los congéneres y ante el mundo en que viven".

Según Gross y otros autores (1983:85 y 86) el acervo del conocimiento se suele dividir convencionalmente en ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales. "Las ciencias naturales se concentran en el mundo natural de los minerales, las plantas, los animales, el espacio, la energía; las humanidades se orientan hacia las experiencias estéticas y espirituales y hacia las expresiones humanas según se hallan en la filosofía, la literatura y las artes; y la ciencia social examina a los seres humanos como criaturas sociales, espacialmente distribuidas en el tiempo. (...) La ciencia social es el estudio de los sistemas y subsistemas sociales: el sistema social de roles y conducta de roles ( o sea, la sociología), el sistema cultural de normas de conducta o de costumbres (antropología), el sistema político de control social y la asignación del poder ( ciencias políticas), el sistema económico de producir, distribuir y consumir bienes y servicios ( economía), y el ecosistema de los elementos espaciales y terrestres que los humanos necesitan y utilizan (geografía).

Para Carr (1971:9), las Ciencias Sociales constituyen *"un campo de estudio que trata de las relaciones humanas y abarca elementos de historia, ciencias políticas, geografía, economía, sociología, antropología y psicología social"*.

En una reciente edición de Shaver ( 1991 ) en la que se reúnen los trabajos de cualificados investigadores en el campo de las Ciencias Sociales, al analizar el índice de esta edición descubrimos referencias a las siguientes disciplinas: Historia, Economía, Antropología, Sociología, Psicología, Política, Civismo, Derecho y Geografía.

La amplitud y complejidad de las Ciencias Sociales, obliga al teórico de la enseñanza a un análisis riguroso de las diferentes disciplinas que integran este campo con el fin de poner de manifiesto los ejes básicos desde los que vertebrar el conocimiento social, y el potencial explicativo de cada uno de los saberes sociales para interpretar y reflexionar críticamente sobre los fenómenos sociales que emergen en nuestro tiempo.

La consideración de ambos criterios, la capacidad de integración del conocimiento social y la potencialidad explicativa de los hechos sociales, nos ha impulsado a centrar nuestra reflexión sobre ese conjunto de Ciencias Sociales que están imponiendo su presencia en la mayoría de los modelos y proyectos curriculares:

1. Las denominadas comúnmente disciplinas clásicas: Historia y Geografía.
2. Las ciencias políticas: Ciencias Políticas y Economía.
3. Las ciencias de la conducta de reciente incorporación: Psicología Social, Sociología y Antropología.

Desde la aceptación generalizada de las disciplinas anteriores, en tanto que integrantes de una propuesta de estudio del conocimiento social, existe un principio de acuerdo entre los científicos sociales al considerar que el dominio de las Ciencias Sociales comprende e integra



cuatro elementos principales:

1. *La naturaleza de las sociedades y las culturas:* el científico social se interesa en estudiar los modos de vida y las características distintivas de los grupos organizados de personas ya sean tribus, naciones, unidades étnicas o bien habitantes de grandes áreas culturales.
2. *Las actividades y los procesos humanos en su distribución espacial, así como la interacción de los elementos culturales, bióticos y físicos:* Si bien los seres humanos son esencialmente los mismos, ellos se forman distintos patrones de conducta según se encuentren distribuidos sobre la tierra. El modo peculiar de vida que aprenden un grupo de personas -cultura- es el producto de la interacción de la conducta previamente adquirida o aprendida, los demás elementos de la vida en el ambiente y los elementos físicos.

Los seres humanos están distribuidos ampliamente sobre el espacio del planeta, y las Ciencias Sociales desean determinar cuáles son los factores que explican las semejanzas existentes en las actividades humanas a pesar de la amplia variedad de sus ambientes y que explican, asimismo, las diferencias en la conducta de los grupos humanos que ocupan el mismo espacio.

3. *Los sistemas e instituciones sociales básicas, así como las relaciones entre los individuos y las instituciones y entre las instituciones políticas, económicas y sociales:* Las sociedades humanas pueden estudiarse como sistemas, que constan de elementos interactuantes e interdependientes y que funcionan como un todo. Así, todas las sociedades humanas forman *sistemas económicos* ( que asignan los escasos recursos económicos),

*sistemas políticos,*( que proporcionan mecanismos de control social y la administración del poder) *y sistemas sociales* (en los cuales tiene lugar una interacción personal y social), entre otros sistemas.

Los medios organizados y regularizados de satisfacer las necesidades humanas básicas dentro de los sistemas son las *instituciones*, las cuales constituyen modelos de conducta que se relacionan con la forma de ganarse la vida, con el culto religioso, con la socialización de los jóvenes, etc. Aunque se encuentran instituciones en todos los grupos humanos, los tipos específicos de modelos de conducta serán distintos.

4. *Cambios en las relaciones humanas, reinterpretaciones de las relaciones entre los acontecimientos pasados y presentes:* El científico social se halla interesado no solo en las comparaciones entre las sociedades en una gran diversidad de situaciones, sino también en la formación de modelos de conducta humana y los cambios que ocurren durante los periodos de tiempo. (Gross y otros: 1983)

En cuanto a la estructura conceptual de las Ciencias Sociales, a diferencia de otras formas de conocimiento ( Matemáticas, Física, Ciencias Experimentales, etc.), las ciencias sociales no presentan una estructura conceptual jerarquizada.

Como afirma Wheeler (1976:212) *“en las Ciencias Sociales, solo podemos decir que unas ideas son más importantes que otras, en cuanto que iluminan o dan contenido a más conceptos de los niveles inferiores. (...) Los conceptos importantes pueden considerarse como directrices que sirven para explicar mejor los conocimientos de la disciplina”*.

La dificultad para jerarquizar el conocimiento social, explica en gran parte la tendencia de los científicos sociales a seleccionar un número reducido de conceptos de gran potencialidad explicativa y que tienen además la particularidad de trascender los límites fronterizos de cada disciplina científica y convertirse en conceptos clave de carácter interdisciplinar.

Este es el sentido que tienen algunas propuestas como la de Berelson y Steiner (1968) y la de Price y colaboradores (1965) que sintetizan el contenido del conocimiento social en torno a los once términos siguientes:

1. Hábitat
2. Cultura
3. Instituciones
4. Recursos y asignación de los mismos
5. Interacción
6. Conflictos y administración de conflictos
7. Poder
8. Tecnología e industrialización
9. Cambio social
10. Elección de valores/ evaluación
11. Causalidad múltiple

Estos 11 conceptos clave se han convertido en el núcleo integrador de algunos modelos curriculares de los estudios sociales para los niveles básicos de la enseñanza, como es el caso del "Taba Project" (1964-1970).

Los conceptos ocupan una posición relevante en la estructura semántica de las Ciencias Sociales, porque los conceptos definen la materia que debe investigarse y porque proporcionan el marco de referencia dentro del cual los hechos pueden organizarse.

Los conceptos constituyen la estructura básica de un área de conocimiento por su capacidad para condensar y sintetizar información. Esta capacidad de condensación es tanto más importante en el caso de las ciencias sociales

cuanto que cada concepto según el espacio o el tiempo en que se sitúen precisan de un soporte de hechos específicos distintivos para que verdaderamente resulte significativo.

En las Ciencias Sociales y Humanas los conceptos no son universales y cobran su sentido cuando se refieren a un tiempo y a un espacio concretos.

Por otra parte, como afirma Chiesa (1987:79) los conceptos sociales *"separados de su contexto específico (finalidad, hipótesis de trabajo, campo de investigación) en que pueden utilizarse de vez en cuando, es muy problemático establecer en abstracto si determinados conceptos tienen una función prevalentemente descriptiva o explicativa, por ejemplo, el concepto de "hábitat" se presta tanto para la lectura del paisaje en clave explorativo turística como para identificar desde un punto de vista ecológico la capacidad de poblamiento en términos de equilibrio entre necesidades y recursos; del mismo modo que la definición de "clase social" en un anuario estadístico es distinta a la que se halla en el manifiesto de Marx"*.

Este carácter polisémico de los conceptos sociales es una dificultad añadida al aprendizaje del conocimiento social por los alumnos de los niveles inferiores de la enseñanza.

La misma dificultad plantea el desvelar la estructura sintáctica de las Ciencias Sociales, tanto en lo que concierne a su naturaleza científica como en los métodos de investigación utilizados.

En su intento por crear una ciencia social a imagen y semejanza de las ciencias físico-naturales los científicos sociales han intentado aplicar el modelo científico-experimental a este ámbito de estudios.

Frente a esta concepción positivista, alentada ya en el siglo XIX por Comte y Stuart Mill y posteriormente por el Círculo de Viena, que se centra en la búsqueda de explicaciones causales como única forma válida de

explicación científica, surge en la misma época una filosofía antipositivista que defiende que lo que pretenden las ciencias sociales es la *comprensión* más que la explicación, que mientras las ciencias naturales tratan de formular leyes generales ( ciencias nomotéticas), las ciencias del espíritu pretenden comprender hechos particulares (ciencias idiográficas ) ( Mardones y Ursua, 1983).

Sobre los autores que se sitúan en esta corriente interpretativa o "hermenéutica" Vright (1979:23) afirma lo siguiente:

*"Todos estos pensadores rechazan el monismo metodológico del positivismo y rehúsan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad. Muchos de ellos acentúan el contraste entre las ciencias que, al modo de la física, la química o la fisiología, aspiran a generalizaciones sobre fenómenos reproducibles y predecibles, y las ciencias que, como la historia, buscan comprender las peculiaridades únicas de sus objetos".*

El sentido del termino "comprensión" (Verstehen ) es utilizado por los partidarios de esta nueva concepción interpretativa del conocimiento social frente a la "explicación" adoptada por los que defienden una ciencia de carácter nomotético.

Se podría afirmar que toda explicación nos proporciona una comprensión de las cosas, pero además "comprensión" tiene una connotación psicológica de la que carece "explicación"; es una forma de empatía o recreación por parte del científico de la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores y pensamientos de sus objetos de estudio.

Con el transcurso del tiempo la confrontación entre explicación-comprensión, nomotético-idiográfico se ha mantenido viva, si bien en el momento actual la perspectiva hermenéutica de la ciencia social se ha desarrollado mucho más tanto epistemológicamente como metodológicamente,

dando lugar a muy diferentes corrientes teóricas.

El análisis epistemológico de las Ciencias Sociales pone de manifiesto su carácter interdisciplinar. Todas ellas tienen como objeto de estudio el ser humano en su contexto social. Por eso es a veces, tan difícil delimitar los campos de estudio de cada una de ellas. Porque la diferencia de objeto formal, no impide el tráfico de instrumentos conceptuales.

Como señala Mackenzie ( 1971:10) *"El estudio de la sociedad humana plantea una serie de complejos problemas cuya comprensión y resolución no puede lograrse sin traspasar muchos de los límites fronterizos impuestos a cada disciplina"*.

En opinión de Baglionni y otros autores (1979:86 y 87) *"las fronteras entre estas disciplinas tienden a ser cada vez más problemáticas, y los sectores de investigación que hoy presentan un interés mayor son precisamente los que se encuentran a caballo entre disciplinas diversas ... Por lo demás, fenómenos como el desarrollo del capitalismo, la revolución industrial y el proceso de industrialización , la estructura de las clases sociales y sus relaciones, la organización y el funcionamiento del aparato estatal, las revoluciones modernas y la democracia representativa, los procesos de urbanización, de desarrollo demográfico, de migración interior y exterior, y así sucesivamente, no son objeto exclusivo de una disciplina concreta; al contrario, su análisis exige el empleo convergente de perspectivas metodológicas distintas, propias de la Economía Política, de la Sociología, de la Ciencia Política y de otras disciplinas más"*.

Para Chiesa ( 1987:69) las Ciencias Sociales *"se determinan en formas complejas y no carentes de "conflictos fronterizos", contaminaciones e intercambios en los aparatos conceptuales e instrumentales específicos de cada una de las ciencias"*.

La división del trabajo intelectual ha impuesto la

especialización, lo mismo en el ámbito de las Ciencias Sociales que en otros campos científicos, y es lógico y conveniente que se hagan distinciones de este tipo porque con ello hemos ganado en el conocimiento de la realidad de la vida social, con tal que no se eche en olvido que la realidad social no se ajusta a categorías lógicas y convenientes.

La diversificación del saber ha sido necesaria para poder avanzar en el conocimiento de la realidad social, pero al mismo tiempo esta misma diversidad comporta la necesidad de integrar las aportaciones de estas ciencias cuando pretendemos acercarnos al significado del objeto en su totalidad. Ninguna de las Ciencias Sociales en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar la realidad social; su conocimiento exige la convergencia e integración de muy diversas aportaciones y, todo ello, determinado aún por la intencionalidad con que se dirige su conocimiento.

Según Duverger (1976:17-56) la necesidad de interdisciplinariedad e integración es indispensable para sintetizar los diferentes puntos de vista con respecto a los cuales es analizada la realidad social. *"La complejidad de los hechos sociales y la diversidad de técnicas empleadas para observarlos, exigen una especialización (... ) pero el economista, el historiador, el demógrafo, etc., no deberían perder de vista el conjunto de los fenómenos sociales y su conexión y cuando profundizan en el campo de su especialidad deberían conservar la preocupación por los nexos entre ésta y los demás elementos de la vida social (...) parece que en ciertos aspectos la fase de desmembración de las Ciencias Sociales comienza a ser superada y que se tiende a la reunificación".*

Dado que el saber constituido no ha establecido modelos integradores que den respuestas globales a todos los fenómenos, se hace imprescindible recurrir a las aportaciones de las distintas ciencias. Son éstas las que nos van a ofrecer modelos, técnicas e instrumentos rigurosos que nos ayudarán a conocer. Como

consecuencia de ello, el papel de las disciplinas es fundamental como materia de estudio y se hace imprescindible su conocimiento, pero éste no debe entenderse como aproximación a ciencias cerradas en sí mismas, sino como aportaciones metodológicas y conceptuales para la mejor comprensión del mundo y de lo que en él acontece.

Origen común, objeto material idéntico, tráfico de instrumentos conceptuales de análisis y de técnicas de investigación, metodología común: he aquí las variables que nos permiten entender las características de las Ciencias Sociales en la actualidad.

Teniendo en cuenta estas diferentes posibilidades de relación o de entronque entre las ciencias sociales podemos enumerar -siguiendo a Marín (1978)- tres modalidades de interdisciplinaridad aplicables a estas disciplinas:

1. *Interdisciplinaridad conceptual*: "En este caso se trata de algún concepto que por su carácter genérico puede servir de quicio de intelección para conjuntos de fenómenos dispares, y permite iluminar la realidad sin preocuparse de si estamos o no en el campo de una disciplina determinada".  
Conceptos tales como los de clase social, progreso o evolución circulan frecuentemente como préstamos conceptuales de varias disciplinas, imponiendo en cada caso su significación peculiar.
2. *Interdisciplinaridad operativa*: "Cuando tenemos que resolver una cuestión de cierta importancia en el plano social, normalmente hay que echar mano de dispares fuentes de información. Por ejemplo, una ordenación urbana hace entrar en juego problemas de salud, las condiciones del suelo, la economía, el ocio, el trabajo, el bienestar y los niveles de aspiraciones de los moradores".  
La necesidad de una información diversa y



contrastada para hallar solución a un problema social es lo que justifica la ruptura de muy diferentes marcos epistemológicos, que contribuyen de esta forma a una intelección del problema. Solo el intento de resolver ese problema unifica una temática que epistemológicamente parecía inconciliable, y que no lo era desde el ángulo pragmático.

Temas de palpitante actualidad, en el campo de las Ciencias Sociales, como pueden ser la conservación del medio ambiente, las comunicaciones, las relaciones internacionales, la lucha contra el hambre o la defensa de la paz, obligan a enfoques nuevos, a los cuales la designación de interdisciplinaridad operativa parece adecuada.

3. *Interdisciplinaridad metodológica:* " El punto de convergencia entre varias disciplinas reside ahora en el método de trabajo".

La unidad de las Ciencias Sociales reside en el carácter empírico de todas ellas; en consecuencia, en una metodología y técnica de investigación similares.

### **3.3.2. *Análisis de las principales corrientes de pensamiento histórico y geográfico y su contribución a la construcción de un modelo didáctico del conocimiento social, desde una perspectiva crítica***

Si bien en el momento actual el ámbito de estudio del conocimiento social excede el marco de los saberes geográficos e históricos, ante la necesidad de dar entrada a nuevos temas y a nuevos problemas de interés social, no es menos cierto que la mayor parte de los currículos de estudios sociales destinados a la enseñanza primaria y secundaria, siguen teniendo fundamentalmente una base

geográfica e histórica. Y es desde la perspectiva de estas disciplinas como se integran estos aspectos nuevos.

Esta situación real de los currículos de estudios sociales, a la que no es ajena nuestro país, como lo demuestra la relevancia dada a los conocimientos geográficos e históricos en los recientes planes de estudios del estado español para los niveles básicos, nos lleva a centrar nuestra reflexión sobre tales contenidos de forma prioritaria, si bien entendemos que una propuesta teórica como la que aquí propugnamos debe plantear un modelo curricular que permita desarrollar la enseñanza del conocimiento social desde una base más amplia que la estrictamente histórico-geográfica.

Por esta razón, haremos una serie de consideraciones acerca de la aportación que disciplinas sociales, tales como la Antropología, la Sociología, la Economía, la Ciencia Política o la Psicología Social pueden hacer a un modelo curricular global de los estudios sociales.

En cuanto a nuestra postura respecto a los estudios históricos y geográficos no es participar en el debate teórico de dichas disciplinas, sino analizar y conocer las diferentes concepciones o enfoques desde la perspectiva de su aprovechamiento y utilización para la enseñanza de los estudios sociales en los niveles básicos del sistema educativo. Por tanto, cualquier reflexión teórica debe quedar necesariamente subordinada a dicho propósito.

Estas propuestas de interpretación del conocimiento social han de analizarse desde los objetivos de emancipación, codeterminación, solidaridad y espíritu crítico asignados a esta área de conocimiento y su contribución a la formación integral del alumno, no desde los intereses y propósitos científicos que guían a los especialistas de dichas disciplinas.

El referente desde la perspectiva de una Teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales no es la disciplina científica en sí, sino el alumno que ha de aprenderla,

aspecto que no obstante su evidencia suele olvidarse con bastante frecuencia, y, de ahí, las propuestas curriculares estrictamente disciplinares que suelen hacerse y que no tienen en cuenta ni los intereses y capacidades reales de aprendizaje de los alumnos, ni los intereses y necesidades del grupo social con respecto a tales estudios.

Al abordar el conocimiento histórico desde una perspectiva crítica nos estamos posicionando en pro de una concepción educativa orientada a fomentar objetivos como la adquisición de la madurez, la capacidad de crítica y emancipación intelectual y moral que permita al alumno desvelar las imágenes deformadas del mundo producidas por las ideologías y las formas educativas consagradas y, en caso de que sea necesario, de superarlas. La finalidad última del conocimiento histórico-social sería una socialización crítica de los alumnos encaminada a la comprensión y transformación cualitativa de la sociedad.

Una posición de este tipo, tiene indudables consecuencias en lo que concierne a las funciones asignadas al conocimiento histórico y al tratamiento dado a las corrientes del pensamiento histórico en la enseñanza.

Con respecto a las funciones asignadas a la Historia, un enfoque de esta naturaleza tiende a destacar el papel de la historia para reorganizar la sociedad, para transformarla o para construir el futuro, frente a aquella historiografía conservadora cuya función se vincula a la justificación y conservación del poder establecido.

Fontana (1974:136-140) proponía que la nueva historia debería *"ayudar a la gente a comprender su situación, haciéndole inteligible el pasado"*. De esta manera la historia ayudaría a los hombres a mejorarse y se convertiría por ese mismo impulso en un *"arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro"*.

Chesneaux (1970), en su crítica radical contra la historiografía académica, no dudaba en constatar que la

última función de la referencia al pasado, es el porvenir y situaba a la historia en el seno de una práctica social que debía tener como objetivo la transformación de la sociedad.

Pagés (1983:100 y 101), tras de un análisis pormenorizado sobre la utilidad de la historia, concluye que la función de la historia, en tanto que construcción del futuro *"está reservada a aquella historia progresista, social e ideológicamente comprometida, que pretende poner fin a toda forma de opresión y explotación del hombre por el hombre" y propugna como reflexión final que "la historia puede ser también, debe serlo, un instrumento de liberación del hombre que, desde el presente y a partir de las experiencias del pasado, nos permita a todos controlar el futuro"*.

Chiesa (1987:24) desde una preocupación menos disciplinar y académica y más centrada en los problemas de índole didáctico, al preguntarse - a partir de las evoluciones políticas y sociales actuales que asignan a la enseñanza finalidades menos elitistas y selectivas- ¿Para qué sirve enseñar Historia ? responde con una cita de Guarracino y Ragazzini ( 1980), que es expresiva de los objetivos formativos de consciencia crítica y de capacidad de intervención activa sobre lo social que debieran caracterizar la enseñanza actual: *"Enseñar Historia para hacer no historiadores sino ciudadanos trabajadores, útiles y capaces de vivir con mentalidad operativa y no subalterna"*.

Chiesa interpreta que una respuesta de este tipo, mientras, que por una parte, da fundamento a finalidades formativas *"de competencia social no abstracta, sino que implique una nueva calidad de fuerza de trabajo"*, por otra, contradice la teoría y la práctica de un saber destinado a reproducirse acríticamente a sí mismo ( pág. 69 ).

La historia debe dar claves de interpretación de la realidad social para que la persona pueda adoptar decisiones más racionales acerca de su participación como ciudadano y colectividad en la construcción de un futuro

mejor. Una óptica de este tipo, obliga a replantear el estudio de la historia dando preferencia a lo que ha hecho avanzar realmente a la humanidad, que es lo verdaderamente importante, sin menoscabo del juicio crítico sobre los errores cometidos.

Con respecto al tratamiento y valoración dados a las diferentes corrientes del pensamiento histórico, desde el punto de vista de la enseñanza, nuestra opción va a estar en gran parte condicionada por las funciones que con anterioridad hemos asignado al proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento social.

Tales funciones nos llevan a denunciar la inconsistencia del enfoque histórico tradicional, un enfoque didáctico que limitaba el conocimiento histórico a la vida y las obras de los reyes y gobernantes, de los "grandes hombres", que situaba en primer término del relato histórico los acontecimientos bélicos entre países, los tratados diplomáticos, las leyes y las instituciones estatales y que tenía como único fin ensalzar las glorias del pasado y justificar el orden social establecido.

La historia de los "príncipes" y de las "batallas" que tanto ha contribuido a generar actitudes xenófobas entre los ciudadanos de los diferentes estados, y a veces incluso entre las nacionalidades de un mismo país, y que encuentra explicación en una interpretación de la historia concebida como instrumento de inculcación ideológica en beneficio de las clases dirigentes, debe dar paso a una historia social que se ocupe de los hombres que viven en sociedad.

En este cambio de concepción de una "historia historizante" -basada en el estudio del pasado sin relación alguna con el presente- por una historia más social jugó un papel decisivo la Escuela francesa de los Annales y, en especial, las aportaciones de Marc Bloch y de Lucien Febvre. Con estos dos autores, la historia se hace definitivamente una historia social y empieza a ocuparse de la vida de los hombres en sociedad.

Las aportaciones de la Escuela de los Annales han sido de una gran transcendencia no solo para la historiografía contemporánea, al abrir nuevas perspectivas de estudio, sino también para la enseñanza de la Historia, que al coincidir en el tiempo con una escuela que empezaba a ser de masas no podía seguir manteniendo un modelo didáctico centrado en las minorías dirigentes de cada momento histórico.

La historia pasó a ocuparse de la vida de los hombres en sociedad ( Fevre, 1970 ) y con ello se inició la apertura hacia una historia más integradora concebida como un estudio global o total. De acuerdo con esta "historia total" en toda sociedad humana los hombres desarrollan actividades de naturaleza diversa: económicas, sociales, culturales, políticas, etc., íntimamente relacionadas entre sí e integradas en una misma realidad.

Las aportaciones de la Escuela de los Annales abrían la posibilidad a una didáctica del conocimiento histórico más interdisciplinar, más explicativa y de rostro más humano que no siempre supo aprovecharse por parte de la educación escolarizada, donde, salvo algunas excepciones de innovación pedagógica llevada a cabo por colectivos docentes muy comprometidos con la reforma educativa, siguió predominando el enfoque descriptivo, clasificatorio y factual.

Merced a esta contribución se produjeron cambios notables que supusieron la modificación del objeto de la ciencia histórica, la incorporación de nuevas categorías conceptuales como las de "estructura" y "modelo" y de nuevos procedimientos metodológicos para el estudio de la historia.

En este contexto de cambio impulsado por la nueva concepción de una historia total hay que contextualizar las aportaciones de Braudel y especialmente su noción de "duración", por las posibilidades que brinda desde el punto de vista didáctico. En efecto, la *corta duración* que define una historia centrada en el análisis de los

acontecimientos puede servir de fundamento a la crónica histórica donde debido a la naturaleza predominantemente sincrónica y factual del relato permitiría al alumno tomar conciencia de las acciones concretas de una determinada colectividad humana; la *duración media* que da sentido a la coyuntura, permitiría un estudio interdisciplinar y comprensivo de procesos históricos más duraderos como puede ser un régimen político; la *larga duración*, identificable con la estructura, propiciaría el estudio de fenómenos como el modo de organización familiar y cuyo ritmo evolutivo mucho más lento, permitiría a los alumnos tomar conciencia del cambio y permanencia en sus aspectos esenciales de determinadas estructuras, política, económica o social.

La presentación adecuadamente articulada en un mismo programa o curso de estudios de las tres perspectivas anteriores, permitiría superar las críticas que algunos autores -entre ellos Gil Novales y Chiesa- han formulado a la larga duración braudeliana al eliminar el sujeto de la historia y cuestionar la importancia del acontecimiento histórico dando como resultado la desaparición de la responsabilidad humana. En afirmación de Gil Novales (1987) *"La reacción contra la historia aúllica y cortesana nos ha conducido a una historia sin asideros, es decir sin referencias. En ella conviven dos cosas: la intemporalidad, o por lo menos el tiempo difuso, y el carácter estético, de planos super o yuxtapuestos"*.

Una interpretación de la Historia en base a estructuras, modelos o principios explicativos puede plantear serios problemas de comprensión a los alumnos si no disponen de los hechos específicos que den sentido a aquellos principios.

Chiesa (1987:82) insiste en esta dificultad cuando afirma que *"El problema -ciertamente de no fácil solución- es si puede ser suficiente para una formación general el que un individuo conozca mediante grandes abstracciones sin haber comprobado nunca lo concreto"*.

En las dos últimas décadas, los nuevos enfoques en el estudio de la Historia han incorporado nuevos temas de estudio que habían sido olvidados por la historia, pero que indudablemente en unos casos forman parte de la vida social de las colectividades humanas y en otros condicionan a ésta.

Entre los temas que según Pages (1983) centran en este momento la atención de la "nueva historia" destacan:

- ❖ Las *minorías y mayorías marginadas*, es decir, aquellos grupos humanos que hasta hace poco tiempo habían sido sistemáticamente olvidados por los estudios históricos. El hecho de que pueblos, sociedades o minorías étnicas o nacionales carecieran de Estado propio, era también causa suficiente para que fueran borrados de la Historia. En Europa, desde finales de la segunda guerra mundial, están cobrando intensidad las *historias nacionales* contrapuestas a las *historias estatales*.
- ❖ La *geo-historia* que supone introducir en los estudios históricos la preocupación por el espacio, como marco o escenario histórico donde se desarrollan las sociedades. De esta manera, el espacio y el estudio de este espacio han pasado a ocupar, progresivamente, un lugar predominante en la historiografía contemporánea en la medida en que se trataba de establecer la relación dialéctica entre espacio y sociedad, los condicionamientos geográficos y la acción social que modifica y transforma esos condicionamientos.

La concepción del espacio como el "marco medio dotado de personalidad geográfica" y de homogeneidad ha fomentado el estudio de las nacionalidades y regiones, al considerar que tales delimitaciones geográficas proporcionan la unidad histórica necesaria a partir de la cual se



constituyen las sociedades humanas.

- ❖ Los estudios sobre *historia local*, en los que una ciudad, un municipio o una aldea rural constituyen el objeto central del análisis. La historia local pretende presentar en un todo coherente y conjuntado las formas de vida y de sociedad de una colectividad que, aunque reducida o precisamente porque es reducida, mantiene una unidad histórica indiscutible.

Esta nueva historia local no hay que interpretarla como alternativa a las grandes síntesis que abarcan conjuntos sociales más amplios, sino como el primer paso indispensable para llegar posteriormente a estas síntesis más generales. Pero también la historia local pretende acercarnos más directamente al conocimiento del pasado histórico de unas gentes que casi siempre quedaban diluidas y en el anonimato de las grandes obras de síntesis. Finalmente, la historia local puede servir para corroborar procesos más generales en los que están implicados otras unidades sociales o para mostrar excepciones de comportamiento histórico que de no serlo dejan de interesar y de formar parte de la historia.

- ❖ La *cultura y la vida cotidiana* son dos realidades que han acaparado la atención de la nueva historiografía y que viene a demostrar la cada vez más estrecha relación entre los estudios históricos y antropológicos.

La cultura de los pueblos -frente a la cultura de élite de las clases dominantes- entendida como la forma peculiar que cada colectividad humana tiene de interpretar el mundo en el que vive y su propia realidad social ha dado lugar a una historia más próxima a los intereses de los ciudadanos.

En íntima relación con la cultura, la vida cotidiana -el ocio, las relaciones familiares y sociales, el juego, la alimentación, el vestido o la vivienda- representa todo un mundo complejo que hasta hace muy pocas décadas había sido olvidado por la historia, pero cuyo tratamiento está poniendo de relieve que lo rutinario, lo cotidiano, lo banal en la vida de los hombres forma parte también, y una parte muy importante de los planteamientos propios de la historia.

Las mayores concesiones que el enfoque de la "nueva historia" hace a la dimensión social y cultural de la historia, su preocupación por una visión global e integrada a partir de la geo-historia y la historia local, y su interés por la vida cotidiana de los pueblos marcan una tendencia que puede rendir indudables frutos formativos y puede permitir reenfocar la percepción de lo histórico desde parámetros más didácticos y más de acuerdo con los intereses, inquietudes y necesidades de los ciudadanos que pretendemos formar.

En esta línea de aproximación a los problemas sociales que acucian al hombre de hoy, pero desde una perspectiva más comprometida con el destino personal y colectivo, una didáctica crítica de la Historia -según Rothe (1986:109)- *"enfocará su relación con su ciencia de referencia, en nombre de sus destinatarios, es decir, de los alumnos, y de un futuro digno del hombre teniendo en cuenta premisas de teoría social"*.

Para el autor alemán, una didáctica de la historia que fuera coherente con la Teoría Crítica habría de pronunciarse decididamente *"contra la reconciliación del hombre con los ordenes sociales existentes en la irracionalidad"* y ello tiene varias consecuencias en lo que concierne al tratamiento de las materias históricas en la enseñanza:

1. Una enseñanza así orientada se regirá por determinados criterios en la selección de los contenidos de la enseñanza. Habrá que evaluar el material histórico centrando el recuerdo en la opresión, la injusticia y el sufrimiento padecidos, así como en los esfuerzos humanos por superarlos. Tendría que tematizarse la historia de la persecución de los que son o piensan de otra forma, de los socialmente débiles y de las minorías.
2. Tomando como punto de partida la Teoría Crítica, Hans Ulrich Wehler ha propuesto no considerar ya sectorialmente la historia, o elaborar en ella determinadas líneas de desarrollo -por ejemplo, el movimiento obrero- para detectar en su interdependencia mútua los factores sociales-históricos de una época. Tomando los conceptos elaborados por J. Habermas -trabajo, dominio, lenguaje- Wehler propuso analizar y ponderar críticamente la esfera de dominio, la relación entre las fuerzas sociales, la situación económica y el contenido ideológico de una sociedad determinada.
3. Una didáctica crítica de la historia intentará cumplir la exigencia de la Escuela de Frankfurt en pro de una crítica de las ideologías. Según la Teoría Crítica, la historia está llena de maniobras de engaño más o menos pretendidas y de afirmaciones injustamente transmitidas. Las pretensiones de las clases dominantes son universalizadas como necesidades especiales que hay que tener en cuenta, y poderlas imponer así a los dominados. Las guerras de conquista son intercambiadas por guerras de agresión, el imperialismo vivió de aquella leyenda de la superioridad de la raza blanca. Tales fenómenos no podrían ser desenmascarados sin los medios de la crítica de las ideologías.

4. En conexión con la crítica de las ideologías debe plantearse en el ámbito escolar la existencia de ejercitarse en el *pensamiento dialéctico*.

Pensar dialécticamente implica contentarse con que la corrección de la historia humana no pueda realizarse desde una perspectiva absoluta. La interdependencia del espíritu humano con la concreta estructura histórico-política de una época supone que este mismo espíritu esté marcado por todos los signos de la limitación. El pensamiento crítico se autocomprende como una parte de una existencia mutilada y puede refutar así el reproche del dogmatismo o actitud de superioridad.

Pero este pensamiento no quiere contentarse con este estado de insuficiencia. Anima a la fuerza de la reflexión a resistir el embate de una creciente cosificación y a rechazar sus falsas pretensiones. Como afirma Fromm -en cita de Jay (1976:192) - "*El pensamiento mismo es ya un signo de resistencia, un esfuerzo por no dejar que se le siga engañando*".

Según Rothe, las tareas que estas reflexiones dejan planteadas a la didáctica de la Historia son muy diversas. Por el lado de la comprensión del carácter dialéctico del conocimiento resulta una profundización y agudización de la crítica a las ideologías. Por esta razón no puede limitarse sólo a los objetos históricos "en sí", si no existe también un examen de los juicios y premisas propios.

Así por ejemplo, si una didáctica crítica de la Historia intenta insertar el tratamiento de un tema histórico en el "Lebenswelt" (mundo vivido) del alumno, esto supone algo más que tener en cuenta la llamada referencia al presente. Relacionar un tema histórico con el "Lebenswelt" del alumno implica posibilitar la experiencia de que los fundamentos de su existencia vienen mediados histórico-socialmente. Al mismo tiempo aprende a reflexionar sobre

dichos fundamentos y a fundamentarlos, lo que a su vez significa aceptarlos, modificarlos o rechazarlos. En este contexto, Klaus Berg Mann ha hablado de una busca crítica de su identidad en los alumnos.

La opción por un enfoque crítico del conocimiento geográfico -como anteriormente ocurriera con el conocimiento histórico- es incompatible con una concepción de la Geografía clasificatoria, basada -según caracterización de Chiesa ( 1987)- en la jerarquía de los “primados” ( los ríos más largos, las montañas más altas, las ciudades más populosas, los edificios más importantes) y en la descripción de las apariencias del paisaje.

Una Geografía inspirada en la Teoría crítica destacará ante todo el concepto de espacio concebido como un producto social, como mercancía altamente lucrativa, como reflejo de la organización social y como medio de producción y reproducción de la estructura social. El enfoque crítico acentúa, por tanto, la naturaleza eminentemente social de la ciencia geográfica y su preocupación por las injusticias espaciales y el entorno natural y social ( Estébanez, 1992)

A partir de estas premisas, y con el fin de no caer en una visión unilateral y reduccionista de la Geografía, parece oportuno someter a revisión las principales corrientes del pensamiento geográfico y extraer sus aportaciones más valiosas con vistas a la formalización de un modelo didáctico inspirado en los presupuestos anteriores.

La *geografía regional* es para un gran número de autores -Le Lannou,(1944); Juillard (1962); Schaeffer (1971); Egly (1972), entre otros- el centro esencial e incluso único de la Geografía. Este valor central que el estudio de la región, como espacio diferenciado, ha venido manteniendo hasta nuestros días se debe a su capacidad para concretar sobre un territorio determinado los fenómenos de los que se hace cargo la Geografía general: geológicos, meteorológicos, botánicos, económicos,

demográficos, etc. Por otra parte, las leyes generales, que constituyen la razón de ser de la Geografía General, sólo pueden formularse mediante el análisis de cierto número de regiones. Así por ejemplo, mediante el estudio de las regiones tropicales pueden definirse tipos de clima, de vegetación, de cultivos, etc.

El criterio utilizado inicialmente para definir y caracterizar la región se basó en hechos naturales y de ahí el concepto de "región natural". Dentro de esas regiones se distinguían subunidades menores o "comarcas", delimitadas por hechos físicos y sobre todo humanos.

Sin embargo, en muchos casos -sobre todo los complejos industriales y de relaciones de nuestro tiempo, las grandes ciudades y sus áreas metropolitanas, etc.- cabalgan sobre territorios naturales diferentes. Por ello no puede hacerse con un único criterio físico la delimitación de los espacios; los hay de personalidad esencialmente humana y son tan legítimos como los naturales. En este sentido, mientras unos autores defienden el concepto clásico de unidad homogénea, otros -Juillard, Egly- prefieren la región polarizada por un centro de desarrollo o nodal, y otros, la considerada como célula funcional especializada en la red económica nacional.

Para Lacoste (1976) la región geográfica ha constituido un poderoso concepto-obstáculo que al reducir el entendimiento espacial a unos marcos determinados para los que se seleccionan hechos que dejan al margen fenómenos económicos, políticos y sociales recientes, ha impedido la consideración de otras representaciones espaciales, como la local, y, sobre todo, ha imposibilitado la comprensión de la "espacialidad diferenciada".

Desde un supuesto más radical, el grupo Remica (1974) llegó a negar la existencia de niveles regionales operacionales entre los sistemas espaciales locales, por una parte, y los nacionales y supranacionales por otra, debido a la falta de consistencia en ámbitos regionales de las fuerzas identificadas como actantes sobre el espacio, tales

como la concentración económica, el avance tecnológico de las comunicaciones, la intensificación de la vida de relaciones, la urbanización masiva y acelerada y, por último, la voluntad de control social de los procesos espaciales.

Desde esta perspectiva, la región, nivel predilecto e identificante del análisis tradicional, carecía de viabilidad.

La geografía regional, a pesar de sus connotaciones meramente descriptivas y clasificatorias, puede seguir contribuyendo a la comprensión de las unidades geoespaciales que integran el planeta siempre que se plantee en el contexto de las relaciones más complejas de "espacio-hombre-cultura".

Ello permitiría el estudio de grandes regiones geográficas que muestren cierto grado de homogeneidad en cuanto a desarrollo cultural, y muy a menudo en instituciones políticas, económicas y religiosas.

La *perspectiva analítica* representó una elevación del estatus científico de la ciencia geográfica. La aplicación del lenguaje matemático y estadístico permitía reconocer las regularidades, las leyes, y el orden del mundo físico cognoscible, lo que indudablemente impulsó el cultivo de la geografía física y sobre todo de la geomorfología y de la climatología. Pero evidenció su incapacidad para afrontar los aspectos humanos.

Los geógrafos radicales achacan a la geografía analítica la superficialidad e irrelevancia de los resultados alcanzados por la geografía del positivismo lógico y su incapacidad para explicar la realidad. La geografía, según De Koninck (1978), "ahoga la explicación bajo un diluvio de mediciones" que sólo parcialmente o con parcialidad miden los hechos reales. Los tan elaborados análisis cuantitativos ignoran la complejidad social.

Anderson (1973 ) estima que la ciencia geográfica en su dimensión analítica presenta ciertas facetas ideológicas

concretas. Por una parte, el "reduccionismo" naturalista de sus planteamientos que han contribuido a introducir camufladamente ciencia natural en el contexto social y, por otra, su "fetichismo espacial" que lleva a una formalización geométrica del espacio, en el que las "relaciones entre grupos o clases sociales se presentan como relaciones entre áreas".

Slater (1975) -de acuerdo con el análisis que de su pensamiento hacen Gómez, Muñoz y Ortega (1988)- resume en los siguientes puntos el fracaso de la perspectiva analítica:

- \* En primer lugar, el haber invertido la metodología, al haber acumulado información en forma desproporcionada con el desarrollo de la teoría explicativa.
- \* En segundo lugar, el realizar abstracciones mecanicistas de la realidad socioeconómica, incapaces de explicar problemas tales como el subdesarrollo.
- \* En tercer lugar, el concentrar su atención sobre la descripción formal y no sobre las explicaciones subyacentes.
- \* En cuarto lugar, el limitarse a formulaciones teóricas primarias, derivadas y no críticas.
- \* En quinto y último lugar, el ignorar la función crucial de la política económica y de la estructura y conflictos de clase en la estructuración del espacio.

Estébanez ( 1992 ) destaca como principales consecuencias didácticas del enfoque analítico: su obsesión por el número y por las técnicas estadísticas que produjo un reduccionismo en la visión global del mundo, y una pérdida notable de la motivación entre los estudiantes sometidos a ejercicios de tipo matemático y espacial sin referencia a los problemas sociales de su entorno.



*La geografía de la percepción y del comportamiento espacial* representa un nuevo enfoque conceptual y metodológico, caracterizado por su interés en el estudio de las actitudes y apreciaciones de los grupos humanos acerca del medio en que viven. (Gómez, Muñoz y Ortega, 1988). Al basarse en el postulado de que el conocimiento no existe independientemente del hombre, sino que debe partir de la experiencia humana del mundo, la geografía de la percepción se inscribe -como señala Vincent Berdoulay (1974)- en el dominio de las concepciones fenomenológicas.

En contra de las presuposiciones de "transparencia del medio" -que partía de la idea de que el medio se percibe tal cual es- la geografía de la percepción destaca el valor mediador del sujeto que percibe, lo que hace que la información de que disponen los sujetos raramente sea completa y muchas veces se presente distorsionada.

La geografía de la percepción ha evidenciado, mediante el uso de métodos de la psicología experimental, la influencia de la estructura social, la cultura y el lenguaje en la formación de las "geografías personales" y las relaciones de éstas con los diversos "comportamientos geográficos".

Gould (1975) destaca entre los principales problemas geográficos que están siendo objeto de investigación dentro de este enfoque los siguientes:

- a) La influencia de los contenidos culturales en la apreciación y uso de los recursos.
- b) Los distintos modos de estructurar las imágenes regionales según la pertenencia a unos u otros grupos culturales.
- c) La percepción de los riesgos ambientales.
- d) El desarrollo de las capacidades de comprensión según la edad.

- e) Los factores de comportamiento espacial en la ciudad.
- f) Y finalmente, las variaciones territoriales del atractivo residencial (mapas mentales ).

Algunas críticas que se han hecho a esta corriente de pensamiento geográfico son la falta de verificabilidad de sus enunciados y su carencia de dimensión práctica, su idealismo y abstracción del contexto material e ideológico de clase de las decisiones individuales y de grupo y su ahistoricismo.

A pesar de las críticas anteriores, Estébanez (1992) considera que el concepto de hombre de racionalidad limitada y la idea de mapa mental son logros importantes de gran valor educativo, puesto que ayudan a comprender la valoración del espacio, el papel de los prejuicios, tópicos y mitos en la elaboración de imágenes sobre los lugares, regiones y países.

La *geografía radical* -para Gómez, Muñoz y Ortega (1988:134)- constituye "*un movimiento profundamente crítico que se fija como tarea prioritaria la denuncia del conservadurismo e ideologismo científicos y la responsabilidad de reasumir el compromiso geográfico con la práctica de la perspectiva de la justicia social*".

Este movimiento no es, en forma alguna, exclusivo de la geografía, sino paralelo y concomitante a reconsideraciones de índole semejante a otras ciencias humanas y sociales, como es el caso de la historia.

La geografía radical incorpora los presupuestos marxistas sobre el espacio y el pensamiento de filiación frankfurtiana y concibe el espacio como producto social a la vez que rechaza el análisis separado del espacio y de la sociedad, tal y como pretendía la geografía analítica.

Lacoste (1976) figura principal del radicalismo francés, desde el manifiesto fundacional de la revista "Herodote",

intenta un programa de denuncia y clarificación de los contenidos ideológicos y estratégicos del saber geográfico en sus relaciones con el poder o los poderes.

Harvey (1973) llama la atención sobre la irrelevancia de seguir acumulando información empírica y sobre la urgencia de acometer la "construcción de un nuevo paradigma para la geografía social" elaborado a través de "una profunda crítica de nuestros conceptos analíticos" en un proceso de "movilización intelectual" orientado a conseguir un humanizador cambio social.

En el campo específico del conocimiento geográfico, el discurso marxista supone en todos los casos aceptar la existencia de relaciones mutuas y complejas entre sociedad y espacio, entre procesos sociales y configuraciones espaciales.

El rasgo más distintivo de la perspectiva marxista es que privilegia la dimensión social y ello supone -en palabras de Peet (1977)- el que "las relaciones espaciales deben ser tenidas como manifestaciones de las relaciones sociales (de clase) sobre el espacio geográfico", el que, en definitiva, el espacio aparezca, con todas sus consecuencias, como un producto social.

Según Estébanez ( 1992:38 ) de este enfoque geográfico, tal vez se ha de destacar por ser digno de incorporar a la enseñanza *"el cambio en la temática, especialmente en todo lo que atañe a la calidad del medio y de la vida, así como el fuerte compromiso y sensibilidad por los problemas geográficos tales como la pobreza, el imperialismo, la desigualdad territorial, etc."*.

### **3.3.3.     *Aportación de las restantes ciencias sociales a la elaboración de un modelo curricular integrado***

Para muchos autores, la virtualidad comprensiva de la Historia y de la Geografía para el estudio del hombre, en su perspectiva causal y diacrónica o en su visión geo-social, respectivamente, explica en gran parte la tendencia a convertir a estas disciplinas en el centro de convergencia y en el núcleo integrador de la enseñanza del conocimiento social.

Esta es la línea de pensamiento asumida por autores como Medina y Domínguez (1992), cuando afirman que *"para poder entender y profundizar en el sentido de lo social existen a nuestro juicio dos ejes básicos, desde los que ha de erigirse el conocimiento social, que si bien no siendo únicos, si son los determinantes del contexto: el espacio y el tiempo, no solo entendidos como dos categorías apriorísticas del conocimiento humano, sino como constitutivos del modo peculiar de hacerse el hombre y su cultura"*.

Más, como estos mismos autores subrayan, la formación social de los ciudadanos por fuerza ha de trascender el ámbito de lo histórico y de lo geo-social para dar entrada a todos los saberes sociales, pues todos ellos contribuyen a la preparación en el conocimiento y actitudes sociales de los ciudadanos haciendo posible una sociedad más abierta e innovadora.

La *Ciencia Política* para la mayoría de los autores consultados es el estudio de las formas e instituciones de gobierno.

Para Pennock y Smith (1964:22) la Ciencia Política *"es el estudio sistemático del gobierno y del proceso político, desde el punto de vista de lo que es, de lo que debería ser y de cómo lograr la máxima coincidencia entre los dos"*.

Para Sánchez Agesta (1974:228) la política o lo político *"se refiere a la convivencia en cuanto ésta se realiza en la*

*esfera de acción de un poder institucionalizado, que se propone un bien público y quiere resolver las cuestiones polémicas, que derivan de la convivencia entre los hombres, mediante decisiones vinculantes que establecen un orden”.*

Esta última definición destaca la idea de un poder cuyas decisiones son vinculantes, y su función mantener la paz y, en su caso, la prosperidad de la vida social, resolviendo los conflictos por la definición de esferas de acción, esto es, de derechos y de posesión de bienes materiales e inmateriales. Y explica la íntima relación de la Ciencia Política con el Derecho en cuanto éste se manifiesta como norma vinculante para el desarrollo de la vida humana en el orden social.

El análisis de los componentes de la Ciencia Política puede ofrecer una mejor idea de su alcance e indicar algunos aspectos de la disciplina que no es posible hacer en una definición.

Para Cleary y Dilddle (1966) las secciones que con mayor frecuencia ha tratado la ciencia política moderna son las siguientes:

1. Las instituciones de gobierno.
2. La administración pública.
3. La teoría política, incluyendo la historia del pensamiento político.
4. Derecho constitucional.
5. Política y partidos políticos.
6. Sociología política y conducta política.
7. Relaciones internacionales; o sea, política internacional, derecho y organización.
8. Gobierno comparado y política.

Entre el aporte conceptual que la Ciencia Política puede hacer a la enseñanza del conocimiento social figuran los conceptos de régimen político, sistema político, autoridad, poder, democracia y pluralismo político. Pero indudablemente el concepto fundamental de esta disciplina es el de *poder*, entendido como la autoridad para tomar decisiones de carácter coercitivo.

El concepto de poder está presente en las múltiples subdivisiones de la disciplina y una comprensión del mismo es esencial para entender la estructura de la ciencia política.

El estudio de las cuestiones políticas ha ocupado un lugar importante en el currículo de estudios sociales correspondiente a los niveles básicos de enseñanza, aunque comúnmente ha llevado el nombre de Educación Cívica o Educación para la Democracia. El estudio de la realidad política, por tanto, más que responder a la curiosidad desinteresada del alumno por entender el mundo en que vive, ha tenido una finalidad esencialmente pragmática y al servicio de la formación del ciudadano.

La *Economía* según Terceiro (1974:240) estudia *"la manera como una colectividad decide la asignación de recursos productivos escasos, que son susceptibles de ser usados alternativamente, para obtener y distribuir determinados bienes destinados a ser consumidos, en el presente o en el futuro, por los distintos miembros de dicha colectividad"*.

Para Robbins (1971:89) la ciencia de la economía es la que *"estudia el comportamiento humano como una relación entre fines y medios escasos con usos alternativos"*, definición con la que prácticamente coincide Senesh (1966:24) al apuntar que *"la idea central de la economía es el concepto de escasez; a saber, que toda sociedad afronta un conflicto entre las necesidades ilimitadas y los recursos limitados"*.

El estudio de la actividad económica, en cuanto que actividad humana, sitúa a la Economía en el centro de la vida social y explica su estrecha relación con la Política, la Demografía y las otras Ciencias Sociales.

Entre los principales problemas que tiene planteados actualmente la ciencia económica y que guían las investigaciones en este campo figuran los siguientes:

- a) Problemas de crecimiento-distribución: planificación económica, creación de nuevos modelos y sistemas, estudio de la economía de grupos y sus interrelaciones sin hacer abstracción de la realidad.
- b) La teoría del bienestar: buscando el optimismo económico, las condiciones para que se realice y su justa distribución.
- c) El dinamismo económico: teniendo en cuenta el papel del tiempo en la vida económica (fluctuaciones, crecimiento, desarrollo...)

Casi toda lista de conceptos económicos seleccionada con el propósito de formar parte de un programa de estudios sociales, contendría los conceptos de *escasez*, los *factores de producción* ( tierra, trabajo y capital ), la *especialización* y el *mercado*.

La inclusión de la Economía en el currículo de estudios sociales responde principalmente a razones de índole práctica o, por decirlo en términos pedagógicos, de realismo educativo, dado que la actividad económica es la que mueve la vida social y política de una comunidad cualquiera y posiblemente la que genera el mayor número de interrogantes sobre el futuro individual y colectivo.

Frente a la opinión de la mayoría de los expertos en curriculum, que aluden a la complejidad y abstracción de los temas económicos y por tanto a la necesidad de que los alumnos hayan alcanzado un cierto nivel de madurez intelectual, Senesh (1966) partiendo del principio bruneriano de que cualquier concepto o cuestión puede ser transmitido honestamente a un alumno, cualquiera sea su edad, con la condición de contar con la estrategia didáctica adecuada, ha desarrollado todo un programa de estudios sociales a nivel de primaria, "Our Working World", tomando la estructura de la economía como la base o núcleo integrador de las restantes ciencias sociales. Con este programa de estudios los alumnos pueden demostrar

operacionalmente su comprensión de la economía, aunque no puedan dar definiciones claras de tales conceptos como son las curvas de oferta y demanda, ingreso nacional bruto y costo de oportunidad.

La *Psicología social* se ocupa del estudio del individuo humano en su medio social y cultural. Su objetivo principal es describir cómo y en que medida influye el medio social en la vida mental de los individuos y de los grupos de individuos.

Como afirma Allport (1954) la Psicología social *"trata de llegar a entender y explicar cómo se ve influido el pensamiento, los sentimientos y la conducta de los individuos por la presencia real, imaginada o implícita de otros seres humanos"*.

El hecho de que una de las dimensiones primordiales de la investigación en el ámbito de la Psicología social sea el carácter social de la conducta, subraya la interdependencia de esta disciplina con la Sociología. A pesar de todo, las diferencias en la orientación y en los objetivos finales de las dos disciplinas son claras, aunque en muchas ocasiones los especialistas de ambos campos planteen y resuelvan los mismos problemas y con frecuencia utilicen las mismas herramientas conceptuales.

Los sociólogos estudian los fenómenos sociales *per se*. Su trabajo se refiere, primero, a la organización de los procesos e instituciones sociales y, segundo, a la interrelación y coordinación de sus funciones en el marco del conjunto de la sociedad.

El psicólogo social se ocupa, igualmente, de los grupos, instituciones y procesos sociales, pero solo en la medida en que estimulan e influyen en la conducta y la personalidad de los individuos que son miembros de dicha sociedad. Estudia la sociedad a través de la mente de sus miembros y como ámbito del condicionamiento y formación de sus personalidades.



La Psicología social es, por consiguiente, un puente, una ciencia intermedia entre la Sociología y la Psicología que comparte su temática y sus métodos de investigación.

Barbu (1971:153) define las diferencias entre estas tres disciplinas en los siguientes términos: *"El concepto básico de la sociología es la sociedad, o la estructura social, mientras que la psicología social está esencialmente encaminada al estudio de la personalidad, de la estructura del comportamiento de las personas individuales. Por otra parte, y aunque la idea central de la psicología general es también la estructura del comportamiento, la psicología social examina la estructura de la conducta dentro de un marco social y cultural determinado. Dicho brevemente, el contenido específico de la psicología social es estudiar los aspectos mentales y sociales de la vida humana en relación recíproca"*.

Existe un conjunto de conceptos con respecto a los cuales se ha evidenciado una aceptación general por parte de los psicólogos sociales. Son los siguientes: *instinto, mente grupal, actitudes, proceso de socialización, conformidad y desviación y prejuicios*.

La Psicología social es la ciencia social que más recientemente se ha incorporado al currículo de estudios sociales. En la elección de esta disciplina parece haberse tenido en cuenta no solo su virtualidad para responder a preguntas del tipo ¿ Quien soy yo ? o ¿Por que me comporto de esta manera ?, sino su capacidad para ayudar al hombre en su lucha por mejorar las circunstancias morales y materiales de su vida.

Desde esta perspectiva, la Psicología social puede aportar elementos de reflexión de un valor inestimable a la hora de elaborar un modelo teórico del conocimiento social desde supuestos de la teoría crítica.

Si uno de los principales objetivos del nivel de educación básica, en general, y del currículo de estudios sociales, en particular, es desarrollar en el alumno un conjunto de actitudes favorables a la convivencia y a la

autonomía personal tales como, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad y participación en los asuntos colectivos y la adquisición de un talante intelectual crítico, es evidente, que una disciplina como la Psicología social que ha hecho de las *actitudes* uno de sus temas centrales de estudio tiene mucho que decir y que aportar en este sentido. Esta parece ser la razón por la cual, una serie de contenidos temáticos de clara filiación psicológica han pasado a formar parte de los programas de Educación para la Convivencia, y más recientemente del Programa de Educación para la Paz.

En ambos programas aparece recogido un aspecto de la vida social al que los psicólogos sociales han prestado últimamente una especial atención: los conflictos y tensiones sociales, incluida la guerra. Una investigación pionera sobre esta temática es la que conocida con el nombre de "Tension Project" fuera auspiciada por la UNESCO (1957) con el propósito de contribuir a la creación y el mantenimiento de la paz. El principio rector del proyecto era el siguiente: "las guerras empiezan en la mente de los hombres (... ) es en la mente de los hombres en donde ha de edificarse la paz". De acuerdo con este principio, el equipo investigador se puso a la tarea de analizar detalladamente los siguientes problemas íntimamente relacionados con las causas de las tensiones y los conflictos internacionales:

1) El carácter distintivo de las culturas nacionales; 2) los conceptos que las gentes de una nación tienen a propósito de su propio país; 3) los métodos y las técnicas -educativos, políticos y psicológicos- para cambiar las actitudes mentales, y particularmente las actitudes hacia la guerra; 4) los factores que fomentan la incomprensión de los demás o el nacionalismo agresivo; 5) los problemas de población que afectan a la comprensión internacional, es decir, el exceso de población, la inmigración y la asimilación; 6) el influjo de la tecnología moderna en las actitudes y las relaciones mutuas de los pueblos.

De gran interés, desde el punto de vista de la

psicología social, ha sido el carácter y los prejuicios nacionales y sus repercusiones en los conflictos y tensiones internacionales.

La *Sociología* estudia las formas y procesos que aparecen en las relaciones humanas.

Para Browne y colaboradores (1972:114) *"La sociología abarca las experiencias colectivas de los individuos. Trata de describir y de comprender las relaciones sociales de las personas entre sí. Los sociólogos también estudian las estructuras sociales y los procesos sociales de los grupos y las comunidades"*.

Constituye una tarea sumamente ardua el reconocer los diferentes sectores de estudio de la sociología. No solamente ha sido un campo creciente de investigación que refleja el gran interés científico que existe por esta disciplina, sino que continuamente se forman nuevas especialidades y combinaciones disciplinares.

La *National Science Foundation* reconoce las siguientes especialidades en el ámbito de la Sociología:

1. Teoría sociocultural
2. Metodología
3. Demografía y población
4. Sociología rural-urbana
5. Cambio y desarrollo social
6. Organización, estructura e instituciones sociales ( la burocrática, la educativa, la familiar, la industrial, los intergrupos, la médica, la ocupacional, la política, la religiosa, la estratificación social)
7. Problemas sociales, desorganización social.
8. Psicología social

Si bien, la "National Science Foundation" considera a la Demografía y a la Psicología social como otras tantas especialidades de la sociología, lo cierto es que ambas funcionan como disciplinas autónomas.

Si bien existe un núcleo de conceptos sociológicos que son comunes, tales como, organizaciones, grupos, sistema social, conjuntos sociales, acción social o rol, las distintas especialidades desarrollan o utilizan un cúmulo de conceptos que son exclusivos de ellas, de su escuela y de su marco de referencia, tales como, instituciones, estratificación social, cambio social, clase social, ideología o comunidad.

Muchos sociólogos creen que el concepto de *rol* (y la conducta de roles) es el concepto esencial de la sociología.

Para Bottomore (1971) los dos conceptos que han tenido una influencia más decisiva sobre el pensamiento sociológico son el de *consenso social* y el de *clase social*.

La aportación que la Sociología puede hacer a un programa común de estudios sociales consiste fundamentalmente, en los niveles básicos de la enseñanza, en familiarizar a los alumnos con la multiplicidad de formas en que los hombres llevan a cabo y regulan su vida colectiva. El conocimiento de estas formas sirve para múltiples fines.

En primer lugar, contribuye a la educación humana del alumno, al poner ante sus ojos la amplia y variada gama del esfuerzo humano por elaborar una pauta social o cultural de vida. En segundo lugar, ofrece al estudiante una nueva perspectiva desde la cual puede observar las instituciones de su propia sociedad y su propio mundo en torno de una forma más impersonal y objetiva. En tercer lugar, proporciona los fundamentos para entender como y por qué surgen las actividades culturales, como y por qué florecen o decaen, y es de esperar, por consiguiente, que también ayude al hombre a organizar y regular mejor su medio ambiente social.

La *Antropología* es la disciplina social que aspira a dar una explicación total del hombre y sus obras.

Según Molina (1974:96) *"La antropología pretende encontrar, dentro de la enorme variedad de la cultura humana, datos unitarios que nos permitan reconocer un hombre allí donde lo haya, sin tener en cuenta el color de la piel o si se pinta el rostro para alejar los espíritus o para cautivar al otro sexo, si educa a sus hijos en la promiscuidad o en instituciones separadas, si toma los alimentos muy transformados o tal y como los ofrece la naturaleza, etc. Es necesario comprender que la especie humana tiene una homogeneidad a pesar o precisamente por las diferencias culturales... esta ciencia considera que su único interés radica en el hombre y en su huella sobre la Tierra, que es la cultura humana, y por consiguiente todos los rasgos elaborados, transmitidos, creados. Todas las costumbres, todas las respuestas se produzcan donde se produzcan, son de su incumbencia, ya que en base a estos datos tiene que ir llegando al objetivo propuesto: el conocimiento del ser humano"*.

Circunscribiendonos al ámbito exclusivo de la antropología social y cultural, la Antropología en definición de Gross y otros autores (1983:168) *"es el estudio sistemático de la conducta normada de los seres humanos, sobre todo los rasgos culturales (o sea, las tradiciones y las costumbres), así como las normas de conducta"*.

Para Bailey (1971:64) bajo la denominación de antropología social y cultural se incluyen las investigaciones relativas a la vida familiar y otros aspectos del parentesco, a las creencias religiosas, a las actividades de carácter religioso, a la forma de ganarse la vida, a la lucha por el poder, al lenguaje y a otras cuestiones que de modo diverso guardan relación con la jurisprudencia, con la ética y otras ramas de la filosofía, con la economía, con la ciencia política y con la historia.

La Antropología incorpora claves interpretativas para el estudio de las mentalidades colectivas, comportamientos y formas de vida y organización de grupos y comunidades.

Entre los conceptos esenciales de la antropología, el de

*cultura* es de importancia medular. De hecho se ha definido a la antropología como el estudio total de las culturas o de una cultura determinada. La antropología se interesa sobre todo en las normas de conducta , es decir, en las reglas que mantienen unida a una cultura.

Se afirma también que el interés fundamental de la antropología cultural y social lo constituyen las costumbres, entendidas como *"una forma aceptada de hacer las cosas, de creer o pensar"*. (Bailey, 1971:64). La antropología se esfuerza por encontrar la coherencia que existe entre las diferentes costumbres y trata de verlas como partes de un todo sistemático.

La contribución que la antropología puede hacer a la formación social de los ciudadanos es de tal importancia que esta disciplina se ha ganado con justicia un lugar destacado en los currículos de estudios sociales, junto con la historia y la geografía.

Una de las tareas más importantes de los estudios sociales en el mundo contemporáneo es la comprensión multicultural. El valor de la antropología para llevar a cabo esta tarea es primordial.

En primer lugar, el estudio antropológico posibilita el "meterse en la cabeza" de personas que tienen diferentes acervos culturales y distintas perspectivas para encarar la existencia humana. Se genera así una actitud contraria a las ideas de superioridad o inferioridad racial, étnica o cultural. Mediante el estudio antropológico se espera erradicar cualquier forma de "etnocentrismo" y, consiguientemente, la idea de examinar el mundo solamente desde nuestra propia perspectiva étnica o cultural.

En segundo lugar, el estudio antropológico desarrolla el concepto de relativismo cultural. Los rasgos e instituciones culturales contribuyen a la supervivencia en un ambiente físico y cultural concreto, pero lo que tiene un

valor de supervivencia y que es correcto y adecuado varía de una cultura a otra. El relativismo cultural significa que uno suspende los juicios sobre las prácticas culturales en una cultura, basándose en las normas de otra cultura. Los méritos de las prácticas y los rasgos culturales se juzgan dentro del contexto de la cultura misma.

En tercer lugar, mediante el estudio antropológico es posible alcanzar una perspectiva totalista. Muchas prácticas culturales tienen poco sentido cuando se estudian como fenómenos aislados. Lo mismo que las instituciones y las creencias están funcionalmente relacionadas entre sí en un todo más o menos integrado. Así por ejemplo, las prácticas de crianza de los niños o los tipos de educación formal necesitan estudiarse y comprenderse en el contexto de la sociedad como un todo. Los conceptos de totalismo y de relativismo cultural se refuerzan entre sí y en este reforzamiento contribuyen a la perspectiva antropológica.

En la incorporación de la perspectiva antropológica en los programas de estudios sociales ha jugado también un importante papel la necesidad de una mayor comprensión internacional en un momento en que los recelos y las barreras nacionales tienden a ser sustituidas por principios de interdependencia y cooperación pacífica entre todos los países del planeta. Consecuentemente, empieza a manifestarse un nuevo interés por los asuntos mundiales, por las nociones generales de la geografía y por las culturas extranjeras, así como una intención más tenaz de destruir las ideas preconcebidas acerca de los habitantes de otros países.

La antropología, precisamente porque su enfoque apunta hacia el estudio de otras culturas y de otras sociedades contribuye de forma decisiva a combatir los prejuicios, la ignorancia y esa mezcla de desprecio y miedo por el extranjero que es una rémora que obstaculiza la buena disposición para entender y para comprender.

### **3.3.4. Implicaciones didácticas de los supuestos epistemológicos**

La organización conceptual del saber que la ciencia social (histórica, geográfica, antropológica, etc.) puede proporcionarnos no es absolutamente coincidente con la organización conceptual de las “materias de enseñanza” del conocimiento social ni es suficiente para proporcionarnos los criterios de selección y organización del contenido didáctico.

Aunque no existe ninguna razón para que la “estructura de instrucción” haya de ser la misma que la estructura de conocimiento de una disciplina parece probable que exista una estrecha relación entre ambas. Evidentemente, al elegir el contenido de las Ciencias Sociales con propósitos educativos, es necesario tener en cuenta tanto la estructura conceptual de esta área de conocimiento como el tipo de relación que se establecen entre las diferentes disciplinas que la integran.

La primera de las cuestiones tiene implicaciones importantes a la hora de abordar la selección del contenido didáctico, la segunda de las cuestiones tiene que ver con la forma en que se organiza dicho contenido.

#### *Consecuencias para la selección del contenido didáctico*

Según Domínguez ( 1989 ) un modelo curricular de Ciencias Sociales debería contemplar de forma equilibrada los tres rasgos característicos que presenta esta área como forma particular de conocimiento: conceptos, procedimientos explicativos y procedimientos de investigación-verificación.

Las Ciencias Sociales presentan una gran masa, en la práctica infinita, de conocimientos factuales. Esta realidad tiene importantes repercusiones en los currículos: por una parte, hace que la selección del contenido no sea posible



efectuarla en función de los datos y hechos específicos de la disciplina, sino en función de los conceptos clave y de las generalizaciones o principios fundamentales. Cuestión importante a considerar será que conceptos y principios generales son los que cuentan con un mayor poder de explicación de la realidad social, pero parece indiscutible su presencia en los programas, toda vez que los conceptos son los mínimos instrumentos organizativos y referenciales con que dotar al alumno frente a la multitud de datos que caracterizan la realidad social. Ahora bien, los conceptos de las Ciencias Sociales están sujetos a diferentes interpretaciones. Es necesario, por tanto, que el alumno conozca la existencia de discrepancias interpretativas sobre los fenómenos sociales y comprenda el carácter relativo del conocimiento social.

Los procedimientos explicativos de las Ciencias Sociales también deben ocupar un lugar importante en la concepción y desarrollo del modelo curricular. No podemos continuar preocupados sólo por que el alumno adquiera o comprenda una información, y dejándole sólo ante lo más difícil: la reflexión sobre los procesos humanos. Esta debe constituir uno de nuestros objetivos centrales porque sólo así formaremos alumnos preparados para poder analizar los complejos hechos de nuestro mundo presente.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debería apuntar a que el alumno se acostumbrara a considerar que los hechos sociales y humanos no tienen explicaciones simplistas: en todos ellos intervienen numerosos factores, éstos tienen distintos peso y carácter, sus interacciones pueden provocar efectos muy diferentes y los intervalos temporales entre causa y efecto son a veces muy largos.

Un objetivo como éste conlleva una importante consecuencia en la selección del contenido: una radical reducción en la extensión de los contenidos que permita ir más allá de la información superficial y estudiar los problemas en profundidad. Habrá que optar por unos temas y dejar otros, por lo que será forzoso recurrir a otros criterios de programación para su selección.

Tal es el caso, por ejemplo, de la perspectiva sociocrítica cuando se aplica al ámbito de los estudios sociales. La adopción de este enfoque supone actuar con una óptica selectiva ante el conocimiento social, mediado en este caso por opciones de valor. Ello tiene, cuando menos, una doble consecuencia:

- ◆ Seleccionar aquellos temas que sean “potencialmente emancipadores” .
- ◆ Incorporar una actitud de valoración crítica en el estudio de los temas sociales.

Los temas potencialmente emancipadores -en caracterización de Klafki ( 1986:66 )- son aquellos temas que ayudan a los jóvenes a *"esclarecer su situación económico-social-político-cultural e histórica"*.

Pertenecen a este orden los análisis de conflictos políticos; los temas que pueden proporcionar una comprensión de las estructuras de dependencia social y de su posible alterabilidad; los temas de sexología, que ilustran al alumno sobre experiencias corporales o físicas, propias o ajenas, que le atemorizan o le angustian; la defensa y protección del medio ambiente, la estructura capitalista de la sociedad, el nacionalismo, etc.

La perspectiva crítica nos descubre que muchos de los temas estudiados por las Ciencias Sociales tienen connotaciones éticas, morales y políticas que los alumnos deben desvelar. Por ejemplo, el trazado de una ciudad expresa siempre la distribución de la riqueza, el rango social y el poder de una determinada sociedad. Al estudiar el trazado de las ciudades pueden surgir cuestiones sobre la justicia social de la distribución que se nos presenta. También pueden aparecer cuestiones de tipo moral en los estudios de comercio internacional, la explotación y uso de las materias primas, producción de energía nuclear, contaminación del medio ambiente y otros temas.

Con respecto al papel que deben desempeñar los procedimientos de investigación-verificación en la

enseñanza de las Ciencias Sociales, su objetivo principal -según Bruner, (1970)- es desarrollar en los alumnos una actitud indagadora e investigativa que les lleve a utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales desarrollar hipótesis y establecer conclusiones.

#### *Consecuencias para la organización del contenido didáctico*

Si como afirma Novak (1982) *"el proceso general de enseñanza de las ciencias puede considerarse como una especie de isomorfismo del conocimiento, entre la estructura conceptual de las ciencias y la estructura cognitiva del estudiante"* una propuesta de modelo curricular del conocimiento social que fuera coherente, al mismo tiempo, con el carácter interdisciplinar de esta área de conocimiento y con la estructura psicológica del sujeto que aprende, habría de recurrir inexcusablemente a un enfoque integrado o perspectiva globalizadora. Es así como la globalización se convierte en el correlato didáctico de la interdisciplinaridad, que caracteriza a las Ciencias Sociales.

Según Torres (1987) son varios los argumentos que suelen utilizarse a la hora de defender una propuesta de currículo globalizado o interdisciplinar:

1. Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.
2. Argumentos de carácter psicológico y pedagógico.
3. Argumentos de índole sociológica.

Tales argumentos pueden aplicarse, asimismo, para fundamentar un modelo globalizado de los estudios sociales.

Con respecto al *argumento epistemológico y metodológico*, está justificado si se tiene en cuenta que tanto la estructura conceptual (sustantiva) como metodológica

(sintáctica) de las Ciencias Sociales, presentan aspectos comunes. En efecto, el análisis de las disciplinas que integran la ciencia social nos muestran como los científicos sociales comienzan a utilizar conceptos, modos de pensamiento y métodos procedentes de otras disciplinas sociales para investigar en su campo específico.

Como afirma Ricuperati (1980) -según cita de Chiesa (1987: 69-70)- *"A veces el historiador hace uso de modelos económicos, sociológicos, antropológicos, etc., que en absoluto son satisfactorios para cada uno de estos especialistas. Pero lo que de ello nace, a menudo, no es mala economía, sociología o antropología, también puede ser una buena Historia"*.

Actualmente, la investigación social más importante está realizada por grupos de especialistas de diferentes disciplinas que se comunican e intercambian crítica y creativamente datos, conceptos, problemas, métodos, etc. Una ciencia social integrada, desde la perspectiva de su enseñanza, nos ayudará a que los estudiantes analicen los problemas, no solo desde una perspectiva única y concreta, sino también desde el punto de vista de otras disciplinas.

Los argumentos *psicológicos y pedagógicos* son hoy día los más divulgados y los que cuentan con una mayor consistencia. Según estos argumentos, las necesidades e intereses de los alumnos se verán aprovechados educativamente mediante un currículo globalizado que respete la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, en ese momento específico de su desarrollo. La peculiaridad del pensamiento del niño hasta su adolescencia hace que un modelo de ciencia social integrada, o un modelo interdisciplinar, pueda dar satisfacción a esos problemas vitales concretos a los que debe responder, con los que se tiene que enfrentar. Tener en cuenta este desarrollo del niño es lo que nos llevará a no forzarle por el camino, ahora contraindicado hasta la adolescencia, de las ideas abstractas y que son las que favorecen más la adopción de un modelo curricular disciplinar o de asignaturas independientes.

La motivación para el aprendizaje se va a ver favorecida con la globalización, al existir una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio/investigación más familiares, y tópicos o problemas que los estudiantes encuentran más interesantes. Los alumnos comprueban que esa actividad diaria del aula, los usos de metodologías basadas en el descubrimiento y en la investigación personal, conceptos, etc., sirve para solucionar sus problemas de la vida real, comprender esa realidad cotidiana, e ir pasando de conceptos erróneos sobre la realidad a una comprensión más exacta y verdadera, mediante la estimulación de conflictos cognitivos adecuados a su desarrollo.

El desarrollo del pensamiento crítico del alumno, y su socialización en general, se favorecen, asimismo, con los modelos curriculares globalizados e interdisciplinarios al facilitarse la comprensión de las relaciones entre la ciencia y la sociedad, al ayudarlo a reflexionar, comprender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento, o forma de conocimiento, promueve y favorece.

Los *argumentos sociológicos* para un modelo curricular globalizado o interdisciplinario son teóricamente muy abundantes, sin embargo en la práctica son más problemáticos, a pesar de lo que a simple vista pueda parecer. La globalización se defiende, desde esta perspectiva, como una forma de educación que favorece el compromiso del alumno con su realidad y por tanto, una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella.

Las razones expuestas anteriormente, demandan que la enseñanza de las Ciencias Sociales esté impregnada de una perspectiva globalizadora que permita analizar los problemas sociales relevantes del mundo contemporáneo, las situaciones y los acontecimientos sociales dentro de un contexto y en su globalidad. Para solucionar estos problemas, para conocer e interpretar estas situaciones y acontecimientos utilizaremos las diferentes disciplinas

sociales, relacionándolas en mayor o menor grado (interdisciplinaridad, transdisciplinaridad, integración, etc.) según las necesidades de comprensión y análisis.

En cuanto a la forma concreta de llevar a cabo la globalización, ésta puede plantearse desde supuestos netamente psicologizantes (centros de interés, sistema de proyectos, sistema de complejos, currículo experimental, etc.) hasta propuestas de soluciones equilibradas, en las que respetando la estructura epistemológica de las diferentes disciplinas sociales, se busca la integración significativa de lo aprendido, con vistas incluso a la aplicación práctica de tales conjuntos de conocimientos (grandes temas núcleo, análisis de funciones vitales, problemas sociales relevantes, estudio del medio ambiente, etc. ).

### **3.4. Supuestos didácticos**

Desde una perspectiva crítica el proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento social es concebido como un proceso de comprensión y de reconstrucción del conocimiento social por parte del alumno que haga posible su emancipación, codeterminación, solidaridad y conciencia crítica.

De acuerdo con estos principios se plantea la necesidad de reconsiderar la naturaleza de la práctica educativa. El aula es analizada como un contexto formativo singular fruto de la interacción profesor-alumnos-alumnos entre sí y la función del docente es vista como la de un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica educativa.

En el entorno complejo, singular e imprevisible de los intercambios sociales en el clima evaluador del aula, facilitar los procesos de comprensión y de reconstrucción del conocimiento social requiere de un modelo de actuación docente que supere el papel del profesor como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas

estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social es un auténtico proceso de investigación en el medio natural del aula. (Pérez Gómez, 1990).

Desde el punto de vista didáctico, la formalización de un modelo didáctico del conocimiento social que sea coherente con los principios de la teoría sociocrítica, nos obliga a encarar dos tipos de cuestiones esenciales: En primer lugar, el planteamiento epistemológico o ámbito de la didáctica en la que enmarcamos nuestra investigación de dicho modelo, y, en segundo lugar, la cuestión relativa a los procedimientos metodológicos adoptados.

Con respecto al ámbito de la didáctica en la que enmarcamos nuestra investigación, el enfoque de investigación que adoptemos ha de ser coherente con nuestro proyecto de elaborar un modelo didáctico que sea capaz de mejorar la calidad del aprendizaje del conocimiento social como medio que permita alcanzar a los alumnos los principios de autonomía, codeterminación, solidaridad y sentido crítico, a la vez que posibilita el perfeccionamiento y autonomía profesional del docente.

El modelo o enfoque hermenéutico reúne una serie de características que lo hacen especialmente apto para abordar dicho proyecto debido a su reconocida capacidad para comprender los acontecimientos y fenómenos que acontecen en el aula. (Pérez Gómez, 1983).

Con respecto a la *definición del objeto*, el enfoque hermenéutico o cualitativo rechaza la consideración restringida de los fenómenos y procesos de enseñanza. El objeto de la investigación didáctica abarca cuantos fenómenos caracterizan la vida del aula. Estos procesos hacen referencia tanto al comportamiento docente del profesor como a las actividades del alumno individual y colectivamente considerado y a la peculiaridad del contexto que define el clima donde se producen intercambios y aprendizajes. El objeto de la investigación

ya no será la eficacia docente sino la *comprensión* de los mecanismos concretos que intervienen en la negociación situacional de los intercambios humanos a través de los cuales los proyectos educativos se convierten en programas más o menos flexibles y cambiantes que orientan la práctica y condicionan la realidad.

Con respecto al *planteamiento epistemológico*, el enfoque hermenéutico considera que el mundo social y cultural, el ámbito de las acciones del hombre no puede conocerse a partir exclusivamente de sus reacciones y manifestaciones observables, como acontece en el mundo natural. Entender cualquier acción humana requiere atender a la intencionalidad, y el significado o interpretación subjetiva del que actúa. Tal entendimiento o comprensión supone un tipo de conocimiento cargado de ambigüedad, relatividad situacional y un carácter sustancialmente provisional. Cualquier conocimiento es un producto de la actividad humana y, por ello, en parte convencional e histórico.

En cuanto a los *procedimientos metodológicos* deben, lógicamente, acomodarse a los planteamientos y supuestos de la investigación cualitativa.

La observación participativa, el estudio de casos, la investigación en la acción, son estrategias metodológicas consecuentes con los presupuestos de la investigación interpretativa o cualitativa. Se apoyan en la presencia prolongada del investigador en el contexto de investigación como procedimiento metodológico mas apropiado para captar e interpretar las redes de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la vida compleja y cambiante del aula. El investigador se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento de investigación, es decir, de observación asociación e interpretación.

Dentro del enfoque hermenéutico, existen dos paradigmas de investigación didáctica que en nuestra opinión son especialmente apropiados para evidenciar la



virtualidad formativa del modelo didáctico que proponemos:

- a) El paradigma mediacional centrado en el profesor
- b) El paradigma ecológico

#### **3.4.1. *El paradigma mediacional centrado en el profesor***

El modelo de investigación centrado en el profesor analiza los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa. Dicha corriente de investigación es congruente con nuestra plataforma de pensamiento critico-constructiva, por la importancia concedida a la cognición del profesor y su influencia sobre la toma de decisiones.

De acuerdo con la descripción que Pérez Gómez (1992:86) hace de este modelo: *"La forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, ante las interrupciones y el rechazo de su planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo de y en cada alumno/a en particular, dependen en gran medida de sus concepciones más básicas y de sus creencias pedagógicas"*.

Para los autores que siguen esta línea de investigación en educación ( Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986, entre los más destacados) el pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito, es el elemento fundamental que influye de forma decisiva en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de la enseñanza.

El paradigma mediacional centrado en el profesor ha dado lugar a diferentes modelos de investigación educativa y de formación del profesorado que tienen, no obstante, una misma orientación:

- a) El profesor como procesador de información ( Shulman, 1975)
- b) La enseñanza concebida como proceso de toma de decisiones ( Shavelson, 1975, Clark, 1976,1979)
- c) El profesor como planificador ( Yinger, 1977)
- d) El profesor como profesional reflexivo ( Liston y Zeichner, 1988)
- e) El profesor como investigador en el aula ( Stenhouse, 1975)

De acuerdo con Shulman (1989) para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza.

Esto nos lleva a la necesidad de incidir sobre el pensamiento del profesor, sobre sus concepciones más básicas y sobre sus creencias pedagógicas y en su capacidad de reflexión crítica sobre los nuevos presupuestos teóricos que se le ofrecen cuando, como es nuestro propósito, queremos implicarle en una propuesta de renovación y mejora del proceso de enseñanza del conocimiento social. Y ello, porque la base de toda mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en el pensamiento del profesor en cuanto que agente mediador de dicho proceso y, por tanto, capaz de interpretar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención.

Zeichner (1993:44) considera que el reconocimiento del maestro como profesional que reflexiona sobre su

propia práctica educativa está teniendo consecuencias muy importantes sobre la orientación dada a las reformas educativas y a los programas de investigación en la enseñanza.

Según este autor, el movimiento de la práctica reflexiva ha originado *"una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que solo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa de arriba a abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores."*

El concepto del maestro como profesional reflexivo supone la emancipación y autonomía del docente. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de conocimiento que se deriva por completo de la experiencia o de la investigación de otros, en el mejor de los casos, se encuentra empobrecido y, en el peor, es ilusorio.

Los profesores que no reflexionan sobre su práctica docente aceptan con frecuencia de manera acrítica, esta práctica cotidiana de sus aulas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver los problemas en gran medida definidos por otros para ellos.

El modelo basado en la reflexión del profesor hace de éste un investigador en el aula y el curriculum se apoya en una concepción de la enseñanza basada en la indagación que busca soluciones eficaces a problemas educativos básicos. Una de las aportaciones más importantes a este modelo de investigación hay que buscarla en el "Humanities Curriculum Project" inglés que vino a llamar

la atención sobre un curriculum experimental en donde los profesores comprobaban sus propias teorías en sus clases.

Según Tom (1985) el modelo de investigación basado en la indagación del profesorado presenta tres características esenciales:

- a) *La concepción problemática de la enseñanza.* Supone poner en cuestión los principios comúnmente aceptados como válidos y eficaces en la enseñanza y que la tradición escolar ha elevado a la altura de categorías pedagógicas.
- b) *La adopción del modelo de indagación.* Supone la puesta en práctica por parte del profesor de sus capacidades intelectuales para reflexionar sobre aquellos problemas que ha identificado en el transcurso de su actuación educativa y para buscar soluciones creativas a dichos problemas.

El profesor como investigador ha de poner en juego habilidades cognitivas indispensables para la definición de los problemas, la propuesta de hipótesis, el diseño de procedimientos para comprobarlas y la obtención de evidencias sobre la validez de las hipótesis.

- c) *El estatuto ontológico de los fenómenos educativos.* Supone una concepción de las funciones asignadas a la escuela y al curriculum que van más allá de la mera reproducción social. La escuela se concibe como el contexto social donde se lleva a cabo la humanización y emancipación de profesores y alumnos, se equilibran las desigualdades culturales contribuyendo a hacer posible el principio de justicia social y se genera la reconstrucción del conocimiento.

La bibliografía actual sobre la práctica reflexiva en la

enseñanza (Jackson, 1986; Shavelson, 1986; Yinger, 1986; Schon, 1983, 1988; Elliot, 1983; Pérez Gómez, 1983; entre otros ) nos dice que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la acción docente.

Jackson (1986), a través de su estudio sobre los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los profesores, es el primero en establecer una distinción conceptual entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza, que posteriormente serían retomadas por otros autores.

Tal es el caso de Yinger (1986) para quien existen tres decisiones que ha de adoptar el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ponen de manifiesto su coherencia y sintonía entre su pensamiento y acción: *decisiones preactivas* (planificación); *decisiones interactivas* (organización del aula y desarrollo de las actividades instructivas de acuerdo con la planificación ); y *decisiones post-activas* ( valoración del proceso y de los resultados alcanzados).

Shavelson (1986) centra su atención en la fase interactiva de la enseñanza y en la necesidad de preparar al profesor para que sea capaz de tomar decisiones adecuadas en función del contexto de enseñanza en el que actúa. La autonomía profesional del docente será tanto mayor cuanto más reconozca bajo que condiciones debe tomarse una decisión de enseñanza.

Schon (1988) sostiene que la acción reflexiva debe abarcar la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la reflexión es un proceso que ha de llevarse a cabo antes y después de la acción ( *reflexión sobre la acción* ) y, hasta cierto punto, también durante la acción, cuando el profesor mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha ( *reflexión en la acción* ).

Según Schon aceptar la capacidad del profesor como profesional reflexivo que examina su ejercicio docente tanto *sobre como en la acción* supone reconocer el conocimiento teórico inmerso en las practicas profesionales de los docentes -lo que Schon llama conocimiento en la acción- y, consiguientemente, superar el abismo que tradicionalmente se ha dado entre la teoría y la práctica educativas.

Elliot (1983) si bien participa del concepto de "pensamiento práctico" del docente propuesto por Schon, ofrece, no obstante, un interesante matiz complementario y es el énfasis que pone en el *carácter cooperativo de la deliberación práctica*. Para este autor, el conocimiento profesional de los profesores debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Así, el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión de sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación del curriculum.

Pero a diferencia de Schon, que centra su atención en la reflexión individual del profesor, Elliot destaca la importancia de la reflexión cooperativa, como un instrumento para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente.

Pérez Gómez (1983) en su análisis del modelo mediacional centrado en el profesor considera -en correspondencia con la versión que de dicho paradigma hacen Clark y Yinger (1979)- que el profesor como procesador activo de información e investigador tiene que realizar tres tipos de tareas en su actuación docente:

- a) *Planificación*. La planificación constituye el eje del comportamiento preactivo y es el reflejo de la

capacidad racional de diseñar y prever del docente. A partir del conocimiento genérico que posee el profesor sobre la materia de enseñanza y sobre los procesos instructivos, y en función de la información de que dispone sobre el contexto en que ha de llevar a cabo su actuación, el profesor ha de elaborar diseños de intervención que tengan en cuenta los objetivos, la estructura lógica de los contenidos, las capacidades y los conocimientos previos de los alumnos, la dinámica del grupo..., y que prevean las posibles consecuencias que pueden derivarse de la puesta en marcha de dicho diseño.

- b) *Comportamiento interactivo.* En la fase interactiva de la enseñanza, el profesor tiene que tomar decisiones sobre la marcha lo que supone una traba importante para una reflexión y deliberación meditadas. El profesor controla la marcha de los diseños planificados y la eficacia en la realidad de las estrategias utilizadas. Ello lo obliga a enjuiciar constantemente la situación, procesando y tomando decisiones, orientando la acción en base a tales decisiones y observando el efecto de las acciones en los alumnos.

Dado el carácter impredecible y sorpresivo de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, una enseñanza eficaz requiere que el profesor se implique en la vida del aula para comprender el flujo de los acontecimientos y su significado, sea capaz de tratar simultáneamente más de un acontecimiento, seguir el ritmo diferente de los distintos grupos o personas, mantener y estimular el entusiasmo y conseguir una transición suave entre tareas y acontecimientos. Todo ello impone exigencias a una conceptualización rigurosa y comprensiva de la enseñanza, así como a las orientaciones de los programas de entrenamiento y formación del profesorado.

- c) *Interpretación y valoración.* Antes, durante y después de la intervención didáctica, el pensamiento del profesor juzga y valora de forma continua.

El juicio juega un papel importante en la predicción de adquisiciones cognitivas y afectivas de los alumnos, en la predicción de la utilidad y eficacia de métodos y estrategias, en el reconocimiento de la enseñanza eficaz o de las perturbaciones y distorsiones de los procesos en curso, y por último, en la valoración a posteriori de los efectos de la práctica.

Entre las limitaciones que se han encontrado al enfoque mediacional destacan las siguientes:

- ◆ El modelo mediacional asume, de hecho, la relación directa y causal del pensamiento y la acción. Sin embargo, los vínculos entre el pensar y el hacer humano no es seguro que presenten tal grado de continuidad, como defienden los seguidores de este modelo. Queda aún por desvelar la incidencia que otras variables, por ejemplo las emotivas, tienen en dicho proceso.
- ◆ La escasa consideración que el paradigma mediacional concede a las variables contextuales, es decir, a la realidad exterior y al escenario de los procesos de enseñanza-aprendizaje como condiciones y como aspectos que intervienen en la vida del aula.
- ◆ El énfasis en los procesos de aprendizaje y en los mecanismos cognitivos, ha restado importancia a la consideración de los contenidos del curriculum como condicionantes de la vida del aula.



### **3.4.2. *El paradigma ecológico***

Desde una plataforma de pensamiento crítico-constructiva, la comprensión y reconstrucción del conocimiento social por parte del alumno no es un proceso individual y aislado sino compartido con los otros -docente y discentes- en el contexto del aula. De ahí que en la perspectiva sociocrítica, tan importante como el principio de emancipación o autonomía sean los principios de codeterminación y solidaridad.

Desde estos dos últimos supuestos, cobran una fundamental importancia la información y las explicaciones que tanto a la formalización del modelo didáctico del conocimiento social como a su investigación y puesta en práctica en las aulas pueda aportar el paradigma ecológico. El paradigma ecológico representa, en efecto, una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Si bien asume los principales supuestos del modelo mediacional, considera, no obstante, que el procesamiento activo de información por parte de profesores y alumnos no tiene lugar como individuos aislados sino como miembros de un centro educativo y de un aula cuya finalidad y organización crea un clima de intercambios específicos y desarrolla una cultura peculiar entre todos sus miembros. Así pues, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula.

Pérez Gómez (1983) tras de su análisis sobre los estudios que dentro del enfoque ecológico han realizado Doyle (1977), Tikunoff(1979) y Bromfenbrenner (1979) sintetiza como características más destacadas de este paradigma las siguientes:

- a) Supone una perspectiva naturalista ya que su centro de atención consiste en comprender las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula. Su objetivo es describir con gran riqueza de detalles los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el

contexto del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los participantes.

- b) Se propone detectar no solo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo. Se acepta que el aula es un espacio socio-cultural de intercambios y que los comportamientos de profesores y alumnos son una respuesta no mecánica ni reproductiva a las demandas del medio.
- c) Se asume una perspectiva sistémica. La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. Como todo sistema abierto, no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos, sin conocer la estructura y el funcionamiento del conjunto así como de sus conexiones con otros sistemas externos con los que establece relaciones.
- d) Se considera que la vida del aula como sistema social presenta las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.
- e) Se destaca el valor diagnóstico. Más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, el enfoque ecológico se pregunta por qué los alumnos y profesores se comportan de una determinada manera en el contexto del aula.

El paradigma ecológico -según Shulman (1989)- es particularmente pertinente para aquellos investigadores que están comprometidos con una visión de las Ciencias Sociales más como fuente de crítica y de nuevos problemas, que de respuestas prácticas. De hecho esta línea de investigación cuenta entre sus disciplinas de base con la antropología, la sociología y la lingüística.

Para este autor, el estudio ecológico del aula se ha visto enriquecido con las aportaciones de numerosos especialistas en ciencias sociales y en humanidades destacando entre ellos:

- \* Etnógrafos como Erikson (1973) y Phillips (1983) y antropólogos como Geertz (1973, 1983).
- \* Sociólogos como Delamont y Atkinson (1980) o Lightfoot (1983).
- \* Psicólogos como Jackson (1968) o Smith, (1968).
- \* Sociolingüistas como Cazden (1986), Mehan (1979) o Green (1983).
- \* Especialistas en curriculum y enseñanza como Doyle (1986).

Geertz (1973:5) considera que el propósito de la investigación ecológica *"no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significados"*. La investigación se centra en el análisis de los significados de las relaciones y procesos que se dan en el aula.

Hamilton (1983) sostiene que hay cuatro criterios que han de tenerse en cuenta en toda investigación ecológica:

- a) Atender a la interacción entre las personas y el contexto del aula en el que tienen lugar, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a alumnos.
- b) Considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como "causa" y "efecto".

- c) Considerar que el contexto del aula mantiene una estrecha interrelación con otros contextos -la escuela, la comunidad, la familia, la cultura- que influyen sobre ella.
- d) Considerar fuentes importantes de datos a los procesos no observables tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Este modelo de investigación, a juicio de Shulman (1989) presenta los siguientes rasgos distintivos:

- la definición de la unidad de investigación;
- el énfasis en las perspectivas personales de los participantes;
- la concentración de la atención en lo concreto y particular;
- la identificación con los desfavorecidos del sistema educativo;
- una determinada idea de la verificación y la generalización;
- y una orientación comparativa.

La definición de la unidad de investigación debe abarcar el ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la escuela y la comunidad. No es el comportamiento o el pensamiento del profesor o del alumnos como individuos. Se considera que los participantes están construyendo conjuntamente los significados en esas situaciones, y esos significados están sujetos a continua renegociación y revisión. El comportamiento individual, las interpretaciones, significados o motivos solo pueden interpretarse dentro del contexto del sistema más general de relaciones organizadas.

Erickson (1989) sostiene que para el investigador interpretativo la lógica de la investigación va de lo concreto y particular a lo universal. Pero a diferencia del positivista que escoge muestras de ejemplos o elementos a través de

una amplia gama de particulares concretos como base para inferir universales, el investigador interpretativo estudia en detalle determinado caso concreto, con el objetivo de desarrollar un modelo lo más completo posible de la situación y los contextos en que está inmerso. A partir del análisis de casos concretos y del examen de los hechos cotidianos a través de detalladas particularizaciones de los mismos, se buscan y verifican generalizaciones. Este enfoque contrasta con la caracterización de los investigadores positivistas, que emplean especificaciones parciales de un determinado entorno, que son muestreadas mucho más ampliamente a través de ejemplos del mismo tipo de entorno.

Dentro del paradigma ecológico, existen dos modelos que han destacado por su orientación esencialmente didáctica. Son estos el modelo semántico contextual de Tikunoff (1979) y el modelo ecológico de Doyle (1979-80).

Según Pérez Gómez (1983, 1992) se trata de dos modelos complementarios que aportan una nueva forma de conceptualizar la enseñanza.

El modelo de Tikunoff es un modelo estructural centrado en el análisis de las variables contextuales, que son de tres tipos:

1. *Las variables situacionales* que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios entre los alumnos y entre estos y el docente. Entre ellas cabe distinguir los *objetivos* que definen las expectativas que se crean en el grupo y que se reflejan en el clima de la clase y el *escenario o marco de convivencia* formado por la configuración del *espacio*, la estructura de las *actividades* que se desarrollan, los *roles* que desempeñan los participantes y la organización y distribución del *tiempo*.

2. Las *variables experienciales* que se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo profesores y alumnos y que condicionan los intercambios que se producen en el aula.
3. Las *variables comunicativas* que se refieren a los contenidos de los intercambios en el aula. En dicho contexto, suelen darse diferentes procesos de comunicación, distinguiéndose tres niveles principales: el *nivel intrapersonal* o proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados a la estructura cognitiva del sujeto; *nivel interpersonal* o proceso por el que tiene lugar intercambio de información entre todos los que participan en la vida del aula; *nivel grupal* que se refiere a los mensajes e informaciones de todo tipo que recibe el sujeto por el hecho de ser miembro del grupo de clase.

El modelo de Doyle es un modelo dinámico y funcional centrado en el análisis de las tareas y demandas académicas en el espacio de negociación del aula.

Para Doyle, el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos como consecuencia de las interacciones de los individuos que comparten el contexto del aula. Ahora bien, la vida del aula es una vida en parte artificial presidida constantemente por el carácter evaluador de cuantos acontecimientos se producen en ella. Este carácter evaluador define de forma radical los intercambios que se producen en el aula, produciéndose una negociación de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor.

La vida del aula está condicionada por la interrelación de dos subsistemas: la estructura de las tareas académicas y la estructura social de participación.

*La estructura de las tareas académicas* es el sistema de actividades que concretan el currículum en acción.

*La estructura social de participación* es el sistema de normas y patrones culturales que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo del aula. Dicha estructura está determinada por las formas de gobierno que rigen los intercambios en el aula, el clima social que se establece, los patrones culturales que determinan los hábitos de conducta y la definición de roles individuales y grupales en torno a los cuales se establecen los comportamientos propios y ajenos. Dado el carácter sistémico del contexto del aula, una estructura de tareas académicas requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula y, a la inversa, una estructura de participación social favorece unas formas determinadas de concebir y desarrollar las tareas académicas.

Cuando el profesor se propone alcanzar unos determinados objetivos educativos, debe comprender la decisiva influencia que tanto la estructura de las tareas académicas como la estructura social de participación van a tener en el desarrollo de aquella intencionalidad educativa.

Entre las principales objeciones que se han hecho al paradigma ecológico figuran las siguientes:

- \* La tendencia a ignorar el contenido específico del curriculum y de las materias que se estudian.
- \* La separación que establece entre la dimensión descriptiva de lo que acontece en el aula y la dimensión prescriptiva de lo que debe proponerse como finalidad de la intervención educativa.
- \* La dificultad para abarcar la complejidad del contexto del aula obliga a seleccionar determinadas características de las aulas y a examinarlas con extremo detallismo e ignorar absolutamente otros aspectos centrales de la

enseñanza.

- \* Los contextos exteriores al aula se describen en los términos más generales, para ser después ignorados, o apenas tenidos en cuenta, en las explicaciones de la interacción en el aula.
- \* Los métodos de investigación están documentados pobre o insuficientemente, dejando al lector en la duda sobre como se recogieron datos o con qué frecuencia se realizaron determinadas observaciones o entrevistas.
- \* No siempre se especifica como se infirieron las conclusiones a partir de los datos, dejando al lector en la disyuntiva entre confiar en la integridad y los conocimientos del investigador o rechazar sus afirmaciones.
- \* La preocupación por descubrir y comprender la realidad concreta de la vida del aula le resta poder de generalización.



## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Allport, G. W.** (1954): The Historical Background of Modern Social Psychology, en Gardiner Lindzey: *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Massachussets
- Anderson, J.** (1973): "Ideology in Geography: An Introduction" *Antipode*, V.3 pp.1-6
- Anderson, R.C.** (1977): "The notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference", en Anderson, R.C., Spiro, R.J., y Montague, W.E. (1977): *Schooling, and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Antiseri, D.** (1976): *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. Madrid, Adara.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H.** (1987): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Baglioni, G. y otros** (1979): *Scienze sociali riforma della scuola secondaria*. Turín, Einuadi.
- Bailey, F.G.** (1971): Antropología, en MacKenzie, N. (Dir.): *Guía de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Labor.
- Barbu, Z.** (1971): Psicología social, en MacKenzie, N. (Dir.): *Guía de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Labor
- Beltran, J. y otros** (1987): *Psicología de la educación*. Madrid, Eudema Universidad.
- Berdoulay, V.** (1974): "Remarques sur la géographie de la perception". *L'Espace Géographique*, III, 3, pp. 187-188.
- Berelson, V. y Steiner, G.A.** (1968): *Human Behaviour, An Inventory of Scientific Findings*. Nueva York, Harcourt, Brace and World.
- Berlak, A. y Berlak, H.** (1981): *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social and Change*. Londres, Methuen.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M.** (1979): *Aprender, horizonte sin límite*. Informe al Club de Roma. Madrid, Santillana.
- Bottomore, T.B.** (1971): Sociología, en MacKenzie, N. (Dir.): *Guía de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Labor.
- Brimo, A.** (1972): *Les méthodes des sciences sociales*. Paris, Monchresten.

- Bromfenbrenner, U.** (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Browne, R.S. y colab.** (1972): *The Social Scene, a Contemporary View of the Social Sciences*. Cambridge, Mass., Winthrop Publishers, Inc.
- Bruner, J.S.** (1960): *The Process of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J.S.** (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L.** (1987): "La Geografía ante la reforma educativa", en VV.AA. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. Madrid, MEC.
- Carr, E.R.** (1971): *Los estudios sociales en la escuela de hoy*. Buenos Aires, Troquel.
- Carr, W.** (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio M.** (1989) (Eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Cazden, C.B.** (1986): "Classroom Discourse", en Wittrock, M.: *Handbook of Research on Teaching*. New York, Mac Millan, pp. 432-463.
- Clark, C.M.** (1976): "Teacher Stimulated Recall of Interactive Decisions", en *American Educational Association*, San Francisco.
- Clark, C. y Peterson, P.** (1986), : "Teachers Thought Processes", en Wittrock, M.C. (Ed.),: *Handbook of Research on Teaching*. New York, Mac Millan.
- Clark, C.M. y Yinger, R.** (1979): "Teachers Thinking", en Peterson, P. y Wabberg, H. : *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Cleary, R.E. y Dillde, D.H.** (1966): *Political Science and the Social Studies*, en *Anuario del National Council for the Social Studies*, nº 360. Washington, The Council.
- Coll, C.** (1987): *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*. Barcelona, Laia.

- Comisión Faure de la UNESCO** (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Editorial.
- Coombs, Ph. H.** (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- Chiesa, B.** (1987): "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Problemas, hipótesis, estrategias", en VV.AA. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. Madrid, MEC.
- De Koninck, R.** (1978): "Contre l'idéalisme en géographie", *Cahiers de Géographie du Québec*, XXII, 56, pp. 123-145.
- Delamont, S. y Atkinson, P.** (1980): The two traditions in educational ethnography: Sociology and anthropology compared. *British Journal of Sociology of Education*, n°.1, pp. 139-152.
- Domínguez, J.** (1989): El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (compiladores): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Doyle, W.** (1977): Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, pp. 51-55.
- Doyle, W.** (1979): "Classroom Effects", Theory into Practice. *Journal of Teacher Education*. Vol. 18, n°. 3. pp. 138-144.
- Doyle, W.** (1986): "Classroom Organization and Management". En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 31 Ed. Nueva York, MacMillan, pp. 394-431.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.** (1985): *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Duverger, M.** (1976): *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Ariel.
- Egley, M.** (1972): "La notion de région". En *La Géographie à travers un siècle de Congrès Internationaux*. Paris, UGI.
- Elliot, J.** (1983): *Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science*. Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J.** (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Erickson, F.** (1973): What makes school ethnography ethnographic?. *Council of Anthropology and Education Newsletter*, 2, pp. 10-19.

- Erickson, P.** (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. C. (Comp.): *La investigación de la enseñanza. Vol. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Estébanez, J.** (1992): "Bases para un diseño curricular de geografía en enseñanza secundaria". En VV.AA.: *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense.
- Feuerstein, R. et. al.** (1980): *Instrument Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore, Univ. Press.
- Fevre, L.** (1970): *Combates por la Historia*. Barcelona, Ariel.
- Flavell, J.H.** (1968): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós.
- Fontana, J.** (1974): *La Historia*. Barcelona, Salvat.
- Ford, G.W. y Pugno, L.** (Eds.) (1964): *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago, Rand McNally & Company.
- Geertz, C.** (1973): Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En C. Geertz: *The interpretation of cultures*. pp. 3-30. Nueva York, Basic Books.
- Geertz, C.** (1983): Blurred genres: The refiguration of social thought. En C. Geertz: *Local Knowledge*. Nueva York, Basic Books.
- Gil Novales, A.** (1987): "Enseñar Historia, pero ¿ qué Historia?", En VV.AA. : *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. Madrid, MEC.
- Giordan, A. y De Vecchi, G.** (1987): *Les origines du savoir*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Gómez, J., Muñoz, J. y Ortega, N.** (1982): *El pensamiento geográfico*. Madrid, Alianza Universidad.
- Gould, P.** (1975): "People in Information Space: The Mental Maps and Information Surfaces of Sweden". *Lund Studies in Geography*, n°. 429 pp. 1-161.
- Green, J.L.** (1983): Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83, 4, pp. 359-391.
- Gross, R.E., y otros.** (1983): *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México, Limusa.

- Guarracino, S. y Ragazzini, D.** (1980): *Storia e insegnamento della Storia*. Milan, Feltrinelli.
- Habermas, J.**(1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Táurus.
- Hamilton, S.F.** (1983): The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 83, 4, pp. 313~334.
- Harvey, D.** (1973): *Social Justice and the City*. Londres, Edward Arnold.
- Hierrezuelo, J. y Montero, A.**(1988): *La ciencia de los alumnos*. Barcelona, Laia/ MEC.
- Jackson, P. W.**(1968):*Life in classrooms*. Nueva York. Holt, Rinehart y Winston.
- Jay, M.** (1976): *Dialektische Phantasie*. Frankfurt.
- Johnson, H.T.** (1982): *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.** (1979): "Conflict in the classroom: controversy and learning", *Review of Educational Research*, n°.49, pp. 51-70.
- Juillard, E.** (1962): "La région: essai de definition". En *Annales de Géographie*, pp. 483-499. París.
- Kemmis, S.** (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Klafki, W.** (1986): "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva". *Revista de Educación*, n° 280 (mayo-agosto) pp. 37-79.
- Lacoste, Y.** (1976): "¿ Por qué Herodoto ? Crisis de la geografía y geografía de la crisis". En Lacoste, Y., Santibañez, R., Varlin, T. y Giblin, B. (1977): *Geografías, ideologías, estrategias espaciales*. Madrid, Dédalo, pp.25-66.
- Lauwerys, J.** (1978): "*Some Thoughts on Moral Education. A "Think Paper"*". Preparado para el Consejo Internacional del Desarrollo de la Educación. Essex Conn., julio.
- Le Lannou, J.** (1944): *La Géographie Humaine*. París, Flammarion.
- Levi-Strauss, C.** (1964): Problèmes posés par un étude des Sciences Sociales et Humaines. En *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. 16, n° 4.
- Lightfoot, S.L.** (1983 ): *The good high school*. Nueva York, Basic Books.

- Liston, D.P. y Zeichner, K.M.** (1988): Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, XXXVIII, pp. 2-8.
- Lundgren, U.** (1983): *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria, Deakin University Press.
- MacKenzie, N.** (1971): Las Ciencias Sociales. En MacKenzie, N. (dir.) *Guía de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Labor.
- Mardones, J.M., y Ursua, N.** (1983): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Fontamara.
- Marín Ibañez, R.** (1978): *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*. Madrid, Paraninfo.
- Medina, A. y Domínguez, M.C.** (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- Medina, A. y Domínguez, M.C.** (1992): Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. *Actas del III Congreso sobre Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.
- Mehan, H.** (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Molina, E.** (1974): Educación antropológica. En *Anuario de la Educación* 74. Madrid, Santillana.
- Nisbet, J. y Shcksmin, J.** (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- Novak, J.D.** (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- OCDE-CERI** (1972): *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. París.
- Oppenheimer, R.** (1958): "An Inward Look", *Foreign Affairs*, nº 36, Enero, pp. 209-220.
- Orton, A.** (1988): *Learning mathematics*. Londres, Cassell.
- Pagés, P.** (1983): *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona, Barcanova.
- Palacios, J.** (1979): "Jerome S. Bruner: una teoría de la educación". En *Infancia y Aprendizaje*, nº 7, pp. 2-20.
- París, C.** (1973) "Hacia una Epistemología de la Interdisciplinariedad". En *Educación hoy*, Vol. 1. nº 3, marzo. Barcelona.

- Pennock, J.R. y Smith, D.G.** (1964): *Political Science: An Introduction*. Nueva York, MacMillan Co.
- Pérez Gómez, A. I.** (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". En Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A. I.** (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno, J.**(1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Perret-Clermont, A.N.** (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Visor/Aprendizaje.
- Phenix, P.H.** (1964): *Realms of Meaning*. Nueva York, McGraw-Hill Book Co.
- Phillips, S.U.**(1983): *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*. Nueva York y Londres, Longman.
- Piaget, J.** (1947): *La psychologie de l'intelligence*. París, Colin.
- Piaget, J. y Inhelder, B.** (1969): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Piaget, J.** (1973): *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Nueva York, Grossman. Citado por C.H. Patterson en *Bases para una Teoría de la enseñanza y Psicología de la Educación*. pp. 115-117. México, El Manual Moderno, 1982.
- Piaget, J. y otros.**(1975): *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Universidad.
- Piaget, J.** (1978): *La equilibración de las estructuras operatorias*. Madrid, Siglo XXI.
- Pozo, J.I. y otros** (1991): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". En *Cuadernos de Pedagogía*. n° 188, enero. Barcelona.
- Pozo, J.I., Asensio M. y Carretero, M.** (1989): "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia". En Carretero, M. Pozo, J.I. y Asensio, M. (Compiladores): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- Price, R.A. y otros** (1965): *Major Concepts for Social Science*. Syracuse. Syracuse University Press.

- Ricuperati, G.**(1980): *Scienze Sociali e Storia nell' Area comune, della Nuova Secondaria*. Turín, C.I.D.I.
- Robinson, S.B.** (1972): *Bildungsreforms als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Darmstadt, pág. 20.
- Rogers, C.R.** (1969): *Freedon to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rothe, V.** (1986): "Teoría Crítica y Didáctica de la Historia". En *Revista de Educación*, nº 280 (mayo-agosto), pp. 105-113.
- Sánchez Agesta, L** (1974): Las Ciencias Políticas. En *Anuario de la Educación*, 74. Madrid, Santillana.
- Scurati, C. y Damiano, E.** (1974): "Interdisciplinaritá e Didattica" En *La Scuola*, Brescia.
- Schaeffer, E.** (1971): *Excepcionalismo en Geografía*. Barcelona, Ed. Departamento de Geografía Universal.
- Schon, D.A.** (1983): *The Reflective Practitioner, How Professionals think in action*. Nueva York, Basic Books INC Publishers.
- Schon, D.A.** (1988): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schwab, J.J.**(1974): *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Senesh, L.**(1966): Organizing a Curriculum Aroud Social Science Concepts. En Irving Morrissett (Ed. ): *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, West Lafallete, Indiana: Social Science, Education Consortium.
- Shavelson, R.S. y Dempsey, N.** (1975): *Generalizability of Measures of Teachers Effectiveness and Teaching Process*. San Francisco, California
- Shavelson, R.S.** (1986) : "Toma de decisiones interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". En L.M. Villar (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, pp. 164-184.
- Shaver, J.P.** (1991) : *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- Shulman L.S.** (1975): "Teaching as Clinical Information Processing: Panel 6 Report". En Gage, N.L. (Ed.) *NIE Conference on Studies in Teaching*. Washington D.C.



- Shulman L.S.** (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En M.C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza*. Vol. I. pp. 9-91. Barcelona, Paidós-MEC.
- Slater, D.** (1975): "The Poverty of Modern Geographical Enquiry". En R. Peet (Ed.): *Radical Geography, Alternative Viewpoints on Contemporary Social Issues*, Londres, Methuen.
- Smiths, L. H. y Geoffrey, W.** (1968): *The complexities of an urban classroom: An analysis toward a general theory of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L.** (1984) : *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Streiffeler, F.** (1972): "Zur leintheorischem Grundlegung der Geschichtsunterricht ohne Zukunft Geschichtsdidaktik" En Sussmuth, H. (Ed.) *Anmerkungen und Argumente*. Stuttgart, Vol. II. pp. 111
- Taba, H.** (1973): *The Taba Social Studies Program*. Addison-Wesley.
- Taba, H.** (1974): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Terceiro, J. B.** (1974): Tendencias actuales en Economía. En *Anuario de la Educación* 74. Madrid, Santillana
- Tikunoff, W.Y.** (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event". En Bennet, D. y McNamara, D.: *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*. N.Y., Longman
- Tom, A.R.** (1985): Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 5, pp. 35-44.
- Torres Santomé, J.** (1987): La globalización como forma de organización del currículo. En *Revista de Educación*, nº 282, Enero-Abril, 1987, pp. 103-130.
- Tyler, R. W.** (1973): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires. Troquel.
- UNESCO** (1957): *The Nature of Conflict*. París
- UNESCO** (1970): *Seminaire sur la formation de maitres pour et par l'interdisciplinarité*. Bouaké, Cote-D'Ivoire, 24 mars-4 avril. Rapport Final, París.
- Von Wright, G. H.** (1979): *Explicación y comprensión*. Madrid. Alianza.

- Vygotsky, L. S.** (1973): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.
- Vygotsky, L.S.** (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Vygotsky, L. S.** (1984): Escritos escogidos de psicología. *Infancia y aprendizaje*, nº 27-28, pp. 105-116.
- Wheeler, D.K.** (1976): *El desarrollo del currículo escolar*. Madrid, Santillana.
- Yinger, R.J.** (1977): *A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing Methods*. Michigan State University.
- Yinger, R.J.** (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores": En Villar, L. M. (Ed.): *Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, pp. 113-141.
- Zeichner, K.M.** (1993): "El maestro como profesional reflexivo". En *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49.

## **CAPITULO IV.- ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO**

### **1. Características del modelo didáctico y elementos constitutivos.**

**1.1. Fines y objetivos.**

**1.2. Contenidos.**

**1.3. Actividades.**

**1.4. Medios.**

**1.5. Métodos.**

**1.6. Interacción comunicativa profesor/alumnos/entre si.**

**1.7. Evaluación.**

### **2. La unidad didáctica, en tanto que epítome y concreción del modelo didáctico adoptado.**

**2.1. Justificación del diseño de instrucción que hemos adoptado.**

**2.2. Diseño de la unidad didáctica.**

**2.3. Descripción de la unidad didáctica.**

### **3. Bibliografía consultada.**

## CAPITULO IV. ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO

### **1. Características del modelo didáctico y elementos constitutivos**

Las teorías requieren la construcción de modelos para representar la realidad, ya que no manejan nunca la realidad misma, sino representaciones o referencias conceptuales de la misma.

Las teorías didácticas, también precisan de modelos didácticos, es decir, de representaciones conceptuales y simbólicas de la realidad de la enseñanza.

Un modelo didáctico es una representación esquemática, y por tanto parcial y selectiva en el sentido de que sólo capta algunos de los aspectos y particularidades de la realidad representada.

De ahí que la correspondencia entre el modelo y la realidad representada no sea isomórfica, ya que deja al margen muchos otros aspectos de la realidad. Es selectiva, en tanto que expresión de lo que el teórico considera como aspectos más relevantes y significativos de esa realidad.

El que un modelo teórico no sea la realidad, sino una elaboración teórica acerca de ella que sólo capta alguna de las particularidades de la realidad representada, es lo que hace que siempre tenga que ser parcial y aproximativo, y, por consiguiente, provisional y sometido a mejora mediante contrastación empírica con las conclusiones particulares que produce.

Una representación conceptual de los fenómenos didácticos nos permitirá acercarnos a las situaciones de enseñanza con una actitud orientada a la obtención de información y de estructuración y formalización de ésta que haría posible el análisis de las experiencias didácticas, así como la proposición de vías de acción.(Contreras, 1990).

Nuestro propósito ha sido construir un modelo didáctico que fuera coherente con la plataforma de pensamiento previa y con los principios teóricos que le sirven de fundamento ( sociológicos, psicológicos, epistemológicos y didácticos ) y que tuviera la capacidad suficiente para orientar la formación social de los escolares de los niveles básicos de la enseñanza y muy especialmente de la Educación Secundaria, por ser la etapa en la que el conocimiento social adquiere una mayor entidad científica.

De acuerdo con la interpretación dada a los supuestos teóricos, en tanto que sugeridores de suposiciones o de hipótesis sobre la realidad práctica de la enseñanza, más que como principios prescriptivos o normativos derivados de aquellos, el modelo didáctico necesariamente ha de ser un modelo de carácter abierto y flexible.

Un modelo de estas características es viable en un área de conocimiento como las Ciencias Sociales en la que se pretende desarrollar la comprensión y adquirir criterios para analizar y valorar la realidad social y dónde los fines asignados y contenidos propios de esta disciplina admiten un amplio margen de tratamiento por parte del profesorado.

Es un modelo que pretende conciliar algunas de las orientaciones aportadas por el enfoque deliberativo y crítico, sin olvidar el enfoque contextual o ecológico.

Se trata de un modelo que si bien es propuesto por el investigador, está abierto a la deliberación crítica del profesorado posibilitando a los profesores participantes por medio de la investigación-acción en su contexto específico su aplicación y modificación posterior con miras a que pueda mejorarse la propuesta.

Es un modelo descriptivo en el que siguiendo las recomendaciones de Walker (1990) se han tenido en cuenta:

1. La justificación de las concepciones teóricas acerca del aprendizaje, la relación entre la

educación y la sociedad o la estructura de las disciplinas sociales que forman la plataforma de pensamiento y los objetivos que se pretenden conseguir.

2. La deliberación a partir del análisis de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje para la búsqueda de ideas y tácticas concretas que lleven a la solución de los problemas.
3. El diseño o concreción del programa entendido como la toma de decisiones para la acción, una vez que las soluciones a los problemas han sido discutidas y aceptadas de forma colaborativa.

Es un modelo que de acuerdo con Stenhouse (1984) toma en consideración su concepción del curriculum como un proceso de formulación de hipótesis y de resolución de problemas que deben ser probadas en la práctica.

De acuerdo con la perspectiva crítica estima que el profesor necesita desarrollar una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción de modo que tales restricciones puedan ser tenidas en cuenta. Y esto requiere la participación activa de los prácticos en la formulación y articulación colaborativa de las teorías inmanentes en sus propias prácticas, y el desarrollo de esas teorías mediante la continua acción y reflexión ( Carr y Kemmis, 1983: 149 ).

Del enfoque ecológico toma en consideración su perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza.

Sobre todo su afirmación de que en la institución escolar y en la vida del aula, profesores y alumnos son procesadores activos de información y de comportamiento, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones

de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar ( Pérez Gómez, 1992 ).

En cuanto a la estructura del modelo ( Ver *Diseño del Modelo Didáctico*, en página 185) responde a las características siguientes:

Los dos círculos concéntricos correspondientes al contexto organizativo del centro y al clima social del aula pretenden poner de manifiesto la importancia concedida a las variables contextuales y que justifican nuestra opción por la perspectiva ecológica.

El modelo didáctico está compuesto por siete elementos básicos: *Objetivos, Contenidos, Actividades, Medios didácticos, Métodos, Interacción comunicativa y Evaluación*.

Dichos elementos se hallan íntimamente relacionados entre sí, conformando una estructura sistémica y dinámica, con gran cohesión e interdependencia entre ellos, buscando su armonía y equilibrio recíprocos.

Calificar de sistémico el modelo significa reconocer que además de los componentes que especificamos existen relaciones entre esas partes como si constituyeran un todo orgánico. Como afirma Viet (1970:7) "*Para que haya estructura, es necesario que entre las partes existan otras relaciones además de la simple yuxtaposición y que cada una de las partes manifieste propiedades que resulten de su pertenencia a la totalidad*".

La interacción comunicativa es el elemento dinámico por excelencia de toda la estructura que acoge a la acción de la enseñanza misma. Su ubicación en el centro del modelo didáctico garantiza su poder integrador respecto a los restantes elementos.

En nuestra concepción del modelo didáctico, la interacción comunicativa se convierte en el elemento puente entre los Objetivos, Contenidos, y Actividades, de

una parte, y los componentes que vendrían a conformar el clima social del aula o vida del aula, es decir, los Métodos, los Medios y la Interacción comunicativa misma profesor-alumnos.

En cualquier caso, como afirma Gimeno (1981) hay que adelantar que se trata de un modelo provisional que hay que seguir analizando y experimentando. No olvidemos que un modelo es tanto un recurso de exposición organizada del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula como un instrumento de investigación.

El análisis de cada uno de los componentes que se realiza a continuación facilitará la comprensión global de la propuesta.

### **1.1. Fines y Objetivos**

Desde una perspectiva crítica, los objetivos no predeterminan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se convierten en *criterios-guía para la toma de decisiones* sobre los contenidos, estrategias didácticas y evaluación con respecto a los cuales mantienen una relación de interdependencia.

Criterios-guía quiere decir que los contenidos, estrategias didácticas y evaluación *sólo pueden basarse* en los fines de la enseñanza, no que se *deducen o derivan* automáticamente de estos últimos. Esta interpretación marca una diferencia esencial respecto a la concepción conductista. Klafki (1986).

Frente al interés "obsesionante" por la formulación operativa de los objetivos que caracteriza al paradigma conductista, el enfoque crítico da entrada a otras alternativas que salvando la planificación racional del proceso didáctico, no condicionan todo el trabajo del profesor y alumnos en el aula.

Jackson (1975:165) llama la atención a los profesores



sobre lo arriesgado que puede resultar enseñar mediante objetivos comportamentales dado que *"el quehacer de enseñar implica mucho más que definir los objetivos correspondientes al curriculum y dirigirse hacia ellos con prontitud"*. Señala lo impredecible que son los acontecimientos que se producen en el aula y la necesidad de acomodación constante por parte del profesor. Los planes iniciales precisan de una reorientación constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de aprovechar las nuevas oportunidades que surgen para la consecución de metas educativas.

Stenhouse (1984:122-124) al analizar las diferentes funciones asignadas a la escuela -el *entrenamiento* ( o adquisición de capacidades para rendimientos de carácter efectivo y operativo, como puede ser el uso de aparatos en el laboratorio), la *instrucción* ( o aprendizaje de información con el propósito de retenerla, como puede ser la memorización de fechas históricas), la *iniciación* ( o adquisición de los valores y normas sociales para interpretar el entorno social y anticipar la reacción a las propias acciones) y la *inducción* ( o introducción en los sistemas de pensamiento para la comprensión tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos por uno mismo)- concluye que sólo las dos primeras funciones pueden ser razonablemente adquiridas mediante el modelo de objetivos. La iniciación se adquiere como consecuencia o *"como subproducto de vivir en comunidad"* y la educación como inducción al conocimiento *"logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes"*.

En su crítica al modelo de objetivos, Stenhouse (1984:246) cita a Popham (1969) quien afirma que: *"Resulta algo antidemocrático proyectar de antemano exactamente como ha de comportarse el alumno tras la instrucción"* y a Kliebard (1968) para quien el modelo de objetivos atenta claramente contra la libertad de pensamiento del hombre: ( ... ) *"desde una consideración moral , la insistencia respecto a metas conductuales, pese a todas las protestas en contra,*

*bordea el lavado de cerebro o al menos la indoctrinación, en vez de tener que ver con la educación. Comenzamos por ciertas nociones de cómo queremos que se comporte una persona y luego intentamos manipularla a ella, y a su medio ambiente, para conseguir que se comporte tal como nosotros deseamos”.*

Entre las propuestas alternativas al modelo de objetivos destacamos la de Eisner, la de Bruner y la de Stenhouse.

Eisner (1987) desde un enfoque interpretativo del currículum y a partir de un modelo de orientación artística crítica el modelo de objetivos operativos y se pronuncia a favor de los objetivos expresivos, más en consonancia con los procesos formativos y el desarrollo de la creatividad. Se refiere a las metas más como dimensión referencial que como objetivos definidos. No existe relación lineal entre metas y estrategias . Una misma meta educativa podría conseguirse a través de diferentes situaciones instructivas. Es aquí donde entra en juego la inventiva y creatividad del profesor.

Entiende por *objetivo reflexivo* aquel que describe un encuentro educativo: identifica la situación en la que el niño ha de trabajar, el problema al que ha de enfrentarse o la tarea que debe emprender; pero no especifica exactamente lo que se ha de aprender a partir de tales encuentros, situaciones, problemas o tareas y como consecuencia de los mismos. Por ejemplo, interpretar el significado de un pasaje u obra literaria o comentar y valorar un acontecimiento histórico o social.

Este tipo de objetivos los contrapone a los objetivos instructivos de base conductual, ya que estos fijan rígidamente el proceso de enseñanza y excluyen cualquier posibilidad de incluir variaciones en el mismo. Por el contrario, un objetivo expresivo *“proporciona tanto al profesor como al alumno una invitación para explorar, diferir o enfocar cuestiones que presentan un peculiar interés o importancia para el que indaga. Un objetivo expresivo es*

*evocador más que prescriptivo*" (Eisner 1969:16). Son objetivos amplios, abiertos, orientadores de la acción, que sugieren la actividad pero que no la constriñen, lo que puede resultar suficiente como guía de la actividad.

Bruner (1970) en su propuesta curricular conocida con el nombre de *Man: A Course of Study* establece *principios de procedimiento* a nivel amplio y elevado. Los principios de procedimiento han sido expresados como *finalidades pedagógicas* y se centran en torno al proceso de aprendizaje más que en torno al producto.

El contenidos del MACOS es una especulación acerca de lo humano en el más amplio sentido, a través de un estudio basado en las ciencias de la conducta y la antropología, y trata de establecer las similitudes y diferencias entre la vida de los estudiantes que participan en el curso y la de otros colectivos con comportamientos y actividades vitales diferentes a las suyas.

El poder y las posibilidades del currículum para Bruner, no pueden quedar reducidos a objetivos preespecificados de antemano, ya que está fundamentado en la idea de que el conocimiento ha de ser especulativo y, por tanto indeterminado en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, si éste ha de valer la pena.

A partir de su reflexión sobre la naturaleza del hombre como especie, y las fuerzas que han configurado y siguen configurando su humanidad se plantea tres preguntas principales: ¿Qué es propiamente humano en los seres humanos?, ¿Cómo emprendieron este camino?, ¿Cómo pueden llegar a ser más humanos? .

Para hallar respuesta a tales preguntas, Bruner propone los principios de procedimiento siguientes:

1. Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación ).

2. Enseñar una metodología de investigación en la que los niños puedan buscar información para responder a preguntas que han planteado y utilizar la estructura desarrollada en el curso ( por ejemplo, el concepto de ciclo vital) y aplicarlo a nuevas áreas.
3. Ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales desarrollar hipótesis y establecer conclusiones.
4. Llevar a cabo discusiones en clase, en las que los niños aprendan a escuchar a los demás, así como a expresar sus propias opiniones.
5. Legitimar la búsqueda, es decir, permitir y apoyar discusiones abiertas en las que no se encuentren respuestas definitivas a múltiples cuestiones.
6. Animar a los niños a reflexionar sobre sus propias experiencias.
7. Crear un nuevo papel para el profesor, en el que él sea un recurso más que una autoridad.

Stenhouse (1970 ) por medio de su "Humanities Curriculum Project" ofrecía a los profesores de humanidades de secundaria un curriculum concebido como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores podían experimentar, como base de la traducción reflexiva de las ideas educativas a la acción educativa.

El HCP fue concebido como una propuesta educativa para el trabajo de los profesores dirigida a su emancipación profesional en un sentido reflexivo, investigador y crítico y que sirviera a la vez a los alumnos para desarrollar su "juicio responsable".

En convergencia con los planteamientos de Peters

(1963) que defiende el carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, Stenhouse rechaza el enfoque por objetivos y en su lugar propone un modelo de desarrollo curricular, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben concretarse en *principios de procedimiento* que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Es decir, si nos proponemos, por ejemplo, que los alumnos aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula. En este modelo, el desarrollo del curriculum es construido por el profesor y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

Stenhouse considera que los fines de la educación no constituyen productos cuantificables del proceso educativo, sino cualidades que deben cumplirse en el proceso mismo y constituidas a través de él. Sus concepciones de los fines educativos se refieren a los ideales, valores y principios que han de llevarse a la práctica en la forma en que los profesores emplean para relacionar a sus alumnos con el contenido de la educación y no con los resultados extrínsecos de este proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar los aspectos dignos de consideración del proceso educativo.

El proyecto destacó como objetivo general para orientar la docencia de las humanidades “el desarrollo de la capacidad de comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos y de los problemas controvertidos que suscitan”.

Basándose en la afirmación de R.S. Peters acerca de que los objetivos educativos suponen criterios de proceso y no de resultados, procedió a analizar la idea de “comprensión” en *principios de procedimiento de clase*. En otras palabras, a partir de un objetivo general, elaboró lo que se ha denominado una *praxiología*. ( Elliot, 1990: 272).

Según Stenhouse el objetivo general del proyecto se vería más claro cuando los profesores trataran de traducir sus principios de procedimiento a la acción. Los principios de procedimiento que surgieron constituían una "teoría de la comprensión" vertida en forma de praxiología para profesores de humanidades. El manual oficial del proyecto (1970) establecía los cinco principios siguientes:

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los alumnos.
2. El profesor acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de la neutralidad o sea, considera responsabilidad propia no promover su particular punto de vista.
3. El núcleo central del planteamiento de las áreas controvertidas será el diálogo y no la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes, en vez de tratar de llegar al consenso.
5. El profesor, como moderador del diálogo debe ser el responsable de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje.

Estos principios no son tan específicos como para indicar lo que los profesores tienen que hacer. En otras palabras, no son reglas. Sigue siendo una cuestión abierta cómo han de ser traducidos a la acción en clase. Dan pie a la deliberación práctica y a la reflexión de los profesores.

Desde una perspectiva crítica, los valores inherentes a los fines educativos han de ser objeto de debate por todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que el estudio de los temas propuestos y el clima social que se establezca en el aula promueva el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación, solidaridad y conciencia crítica

La importancia que para un proyecto educativo tienen los propósitos y objetivos amplios, globales, generales, así como el desarrollo de procesos de gran riqueza formativa, práctica e incluso de investigación, es muy superior a la preocupación por una racionalidad "de vía estrecha" basada en objetivos muy concretos o en la ausencia total de sistematización. El riesgo de perder algo de coherencia formal en algún punto del diseño a cambio de introducir planteamientos, propósitos y principios de procedimiento que sitúen, orienten, guíen el largo proceso sobre el que pretendemos extenderse el diseño curricular es aceptable.

Entendemos que esta concepción de los objetivos está más de acuerdo con la naturaleza de los estudios sociales, que conceden una esencial importancia a la singularidad de cada contexto educativo y a la capacidad crítica de los alumnos para comprender/interpretar/transformar la realidad sociocultural en la que viven.

## **1.2. Contenidos**

*Distinción entre contenidos disciplinares y contenidos de enseñanza.*

Desde una perspectiva crítica los "contenidos de enseñanza" están formados por "temas" que han sido seleccionados de otras tantas disciplinas culturales o científicas en función de su *relevancia pedagógica*.

Los contenidos de enseñanza a diferencia de los contenidos disciplinares no solo se ocupan de los conceptos y sistemas explicativos de las asignaturas, sino también de cual pueda ser su aportación en términos de destrezas, normas, valores o actitudes.

Para que un contenido cultural o científico adquiera el carácter de "tema de enseñanza" ha de ser *relevante tanto para los alumnos* ( porque conecte con sus necesidades e intereses en un momento determinado de su desarrollo)

como para la sociedad (porque responda a expectativas, necesidades o problemas que preocupan socialmente ).

Es importante, por consiguiente, distinguir entre contenidos disciplinares que pueden ser temas potenciales de enseñanza, y los "temas de enseñanza" que es un contenido seleccionado en función de su relevancia pedagógica o lo que es igual de su potencialidad formativa.

### *La relación fines-objetivos y contenido*

La concepción crítica interpreta la relación entre los fines y objetivos ( expresión de las intenciones educativas) y los contenidos de enseñanza desde supuestos distintos a como la plantea la concepción "tecnicista". Para esta última, los "contenidos de enseñanza" o "temas de enseñanza" tienen la consideración de *medios* para la realización de fines previos, supuestamente formulables con independencia de aquellos. Los "temas" son así intercambiables a voluntad. La concepción crítica, por el contrario, considera que los contenidos de enseñanza tienen un valor por sí mismo, son relevantes para el desarrollo de determinados conocimientos, actitudes, valores e ideales de vida y por tanto no son fácilmente intercambiables. En la realidad histórico-social, los contenidos están cargados siempre de valoraciones e intereses socio-políticos, religiosos y culturales, y muchas veces de valoraciones e intereses encontrados. *No son medios neutros* cuya relevancia pedagógica viniera determinada exclusivamente por los fines didácticos.

La concepción crítica supera asimismo las limitaciones propias del *enfoque racionalista*. De acuerdo con esta perspectiva los contenidos tienen valor por sí mismo en tanto que desarrollan determinados modelos de pensamiento, la adquisición de los cuales se realiza mediante la interacción directa del alumno con la disciplina. En esta línea de pensamiento se pueden citar a Peters (1963) ), Schwab (1974), Phenix (1964), Hirst y Peters ( 1974) ,Pérez Gómez (1983), refiriéndose al enfoque racionalista, opina que es una manera un tanto aséptica y



formal de tratar los contenidos y experiencias del currículum.

En opinión de Pérez Gómez, (1983:302) el enfoque racionalista olvida dos problemas:

- 1) La producción del conocimiento científico se encuentra estrechamente vinculada a las necesidades e intereses de una formación social. La vinculación entre estructura social y producción científica también se ha de enseñar.
- 2) La posibilidad o necesidad de romper las barreras entre las disciplinas, si se pretende conseguir construcciones teóricas cada vez más significativas. Por ejemplo, mediante alternativas interdisciplinarias.

La perspectiva crítica relativiza la importancia del contenido heredado y acabado y destaca la idea de que el conocimiento experimenta un proceso de construcción-reconstrucción histórica. Esta orientación fundamenta el valor de los procesos intelectuales en el aprendizaje, la importancia de atender a las capacidades que se pueden desarrollar con los contenidos. Estos -aunque tengan el valor de expresar la racionalidad y sabiduría acumulados por los grupos humanos- por sí mismos no tienen poder educativo si no se les contempla desde esta óptica pedagógica. Su legitimidad en la enseñanza se justifica en tanto sean susceptibles de servir al desarrollo de los individuos.

### *El potencial formativo de los contenidos de enseñanza*

Si desde una perspectiva crítica la función de la escuela y por tanto de la mediación didáctica ha de ser la de ayudar a los jóvenes a esclarecer su situación socio-cultural, política e histórica, el papel asignado a los contenidos de enseñanza debe ser el de suministrar justamente ejemplos esclarecedores que permitan al alumno el análisis de las distintas perspectivas de un

problema, de una situación, de un proceso, de un acontecimiento y de un conflicto, así como los intereses y perspectivas que se expresan en ellos, e ilustrar las posibilidades de decisión y acción alternativas. Es desde esta consideración como los temas pueden contribuir al desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

La Didáctica crítica distingue entre *temas potencialmente emancipadores* que son aquellos que se refieren directamente a objetivos de emancipación crítica (capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad ) y *temas instrumentalmente emancipadores* a los que no cabe imputarles de forma directa el potencial emancipador crítico y que abarcarían todo el conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas por su relación con el "aprender a aprender".

#### *Forma de abordar la selección, organización y secuencia*

El contenido a impartir debe armonizar/conciliar el *conocimiento científico* ( histórico-geográfico-antropológico-social ), *las experiencias y vivencias* que configuran la vida de un determinado grupo social, (las necesidades, expectativas, problemas vitales que afectan a esa comunidad) *y los intereses, necesidades y expectativas de los propios alumnos*, aprovechando en cada caso el potencial de cada una de estas fuentes para comprender/interpretar/modificar la propia realidad.

En los contenidos se ha de combinar/integrar de forma proporcionada y coherente el *saber* ( conocer, comprender, reflexionar ), *el saber hacer* ( mediante la puesta en práctica de destrezas, técnicas y estrategias tanto cognitivas como procedimentales ) y el *sentir* ( las normas, actitudes, valores y sentimientos que llevan al alumno a implicarse de forma responsable y efectiva en los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de su tiempo).

En cuanto a la presentación de los contenidos al

alumno, se ha de combinar la concepción del contenido como producto cultural con la visión dinámica del contenido como proceso.

La organización del contenido, desde la perspectiva que estamos considerando, es abordada desde una concepción amplia de lo que es "conocimiento valioso", que desborda el sentido restringido y encasillado que de él tienen los contenidos escolares. Como afirma Tanner y Tanner (1980:445) *"la naturaleza de los problemas sociales que tienen que afrontar cualquier miembro de la sociedad democrática requiere un curriculum de síntesis para prestarles adecuada atención, puesto que estos problemas no tienen acogida en las disciplinas establecidas o en las categorías de conocimientos representados por las materias escolares"*.

Al asumir que la enseñanza va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del contenido no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano. Esta peculiaridad de los contenidos de un curriculum ampliado, que se configura como un proyecto de socialización general del individuo, es coherente con la transformación de la enseñanza misma como acción social.

Según Gimeno (1992: 181) la importancia y necesidad de la perspectiva reflexiva o crítica se apoya en varios argumentos:

- a) La importancia de descubrir los supuestos y valores implícitos en los conocimientos heredados.
- b) La necesidad de un cierto relativismo cultural que de cabida a las subculturas de todos los grupos que componen la sociedad y a los conflictos entre ellos y sus intereses.

- c) La búsqueda de una sociedad abierta que tiene que ampliar sus horizontes y democratizar sus estructuras.
- d) La historia de la evolución del conocimiento que avala la evidencia de la construcción/reconstrucción del conocimiento y la alteración de los paradigmas con los que se crean y revisan. Si el conocimiento se construye y se revisa, la educación o el curriculum que lo presentase como indiscutible sería un contrasentido.

De acuerdo con Eggleston ( 1980:70) la perspectiva crítica entiende que el conocimiento admitido en el curriculum como legítimo tiene que ser el resultado de un consenso revisable y criticable, resultado de una deliberación democrática constante. Como señala Apple (1986 ), tan importante como los contenidos seleccionados es la actitud o el punto de vista con que se abordan en la enseñanza.

Parecida posición adopta Sarup ( 1990) cuando distingue la perspectiva crítica de la tradicional:

*"La finalidad del curriculum crítico es el reverso de la del curriculum tradicional; este último tiende a "naturalizar" los acontecimientos; aquel intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera "naturales". El curriculum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del curriculum no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes ( y que pueden serlo aún).(Citado por Gimeno, 1991: 180)*

En nuestra opinión, entre los criterios que

deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos del conocimiento social destacamos los siguientes:

- ✱ Adaptación a los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos.
- ✱ Esencialidad de los contenidos con el fin de ofrecer los conceptos clave e ideas básicas para la comprensión de marcos conceptuales capaces de explicar la teoría social y los fenómenos que acontecen dentro de la misma.
- ✱ Profundidad o recurrencia con que son tratados los conceptos clave e ideas principales del conocimiento social con el fin de proporcionar niveles de profundidad y complejidad progresiva.
- ✱ Ejemplaridad de los temas seleccionados, como vía para una actuación formativa. La ejemplaridad supone la elección de contenidos relevantes por su sentido instrumental ( facilitadores del desarrollo cognitivo del alumno), lógico ( posibilidad de estructurar en torno a ellos las nociones principales de ese campo) y social ( favorecedores de la emancipación y autonomía de los alumnos).
- ✱ Representatividad o significación de los temas seleccionados en cuanto que constituyen un buen reflejo del conocimiento social, como casos representativos del mismo.
- ✱ Incitadores de la reflexión y el sentido crítico de los alumnos.
- ✱ Actualidad por su cercanía a los problemas sociales del momento y por la falta de obsolescencia de los contenidos.

- \* Interdisciplinaridad en cuanto que facilitadores de la convergencia e integración de los contenidos sociales.

Planteada la cuestión relativa a ¿qué se debe enseñar? desde la aportación específica de las disciplinas sociales, la respuesta a esta pregunta ha concitado una cierta unanimidad, tanto desde el ámbito de la epistemología, Lawton (1989), Skilbeck (1982 y 1984), Phenix (1964) como de la teoría del aprendizaje, Bruner (1963), Ausubel (1987), Novak (1982): la estructura semántica de las disciplinas (conceptos y teorías) y la estructura sintáctica (métodos y procedimientos).

Taba (1971) concretaba las aportaciones de las disciplinas en tres niveles de conocimiento:

1. Los *conceptos clave* que actúan como hilos conductores que recorren el currículum entero.
2. Las *ideas básicas* que organizan las relaciones entre conceptos y, con ello, proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión.
3. Los *datos y hechos específicos* que constituyen la materia prima para el desarrollo de las ideas.

Para Taba los conceptos debido a su poder para organizar y resumir gran número de relaciones, datos e ideas debían de constituirse en el núcleo central tanto de la selección como de la secuencia de los contenidos didácticos.

Llevada de este principio, elaboró una propuesta de diseño curricular integrado de los estudios sociales en torno a los once conceptos-clave siguientes:

*Causalidad*  
*Cambio cultural*  
*Instituciones*

*Conflicto*  
*Diferencias*  
*Interdependencia*

Modificaciones  
Control social  
Valores

Poder  
Tradición

En cuanto a la secuencia, Taba (1974:237) opinaba que conceptos como *causalidad múltiple*, *interdependencia* o *democracia* sólo pueden desarrollarse y comprenderse plenamente si recorren ampliamente los diferentes cursos o niveles en que se estructuran los estudios de las ciencias sociales. *"A partir del primer grado, mediante el aprendizaje de la interdependencia de las funciones de la familia y de la ayuda mutua de sus miembros, se puede llegar al duodécimo grado con la noción de la interdependencia económica y política de las naciones, un concepto mucho más complejo y abstracto"*.

En una elaboración correcta del currículum, los conceptos clave deben constituir lo que algunos autores denominan los "temas recurrentes", los hilos que recorren el currículum entero de una manera progresiva y dominante.

En cualquier caso los conceptos anteriores, según Taba, han de relacionarse con las ideas importantes que sirven como punto de referencia para la selección de las unidades temáticas que han de ser objeto de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los datos y hechos específicos, se utilizarían para ilustrar o ejemplificar los conceptos clave y las ideas básicas y estarían subordinados a aquellos.

La propuesta de Taba ha sido adoptada por la mayoría de diseñadores de currículos para los estudios sociales y no solo en su país de origen. Así, es bastante frecuente en muchos proyectos curriculares seleccionar, en primer lugar, unos conceptos clave genéricos para el conjunto de los estudios sociales y, a partir de ellos, explicitar los conceptos específicos de cada disciplina o la concreción que de ellos se hace.

Por su valor ilustrativo, destacamos la selección de conceptos clave que Banks y Clegg (1985) han hecho para su propuesta de proyecto disciplinar de los estudios sociales:

## HISTORIA

*Cambio*  
*Conflicto*  
*Liderazgo*  
*Cooperación*  
*Nacionalismo*  
*Exploración*  
*Relativismo*

## SOCIOLOGÍA

*Socialización*  
*Roles*  
*Normas y sanciones*  
*Valores*  
*Sociedad*  
*Movimientos sociales*

## GEOGRAFÍA

*Localización*  
*Percepción del entorno*  
*Interacción espacial*  
*Modelos urbanos*  
*Estructura interna de la ciudad*  
*Difusión cultural*

## ECONOMÍA

*Producción*  
*Escasez*  
*Interdependencia*  
*Especialización y división del trabajo*  
*Intercambio voluntario*

## CIENCIA POLÍTICA

*Estado*  
*Poder*  
*Control*  
*Intereses de la comunidad*  
*Socialización política*  
*Participación política*

## ANTROPOLOGÍA

*Cultura*  
*Tradición*  
*Difusión*  
*Etnocentrismo*  
*Relativismo cultural*  
*Aculturación*  
*Ritos de cambio*

Desde una concepción *constructivista* y significativa del aprendizaje escolar, la *secuenciación* de los contenidos ha de hacerse a partir de los conceptos y experiencias previas que los alumnos ya poseen estableciendo jerarquías conceptuales que lleven a niveles cada vez mayores de reorganización y de reconstrucción del conocimiento.



Tal es el sentido que tienen las propuestas de los *organizadores previos* y la *teoría de la asimilación* de Ausubel y Mayer y la *teoría de la elaboración* de Merrill y Reigeluth.

El concepto de *asimilación* considera los *procesos de aprendizaje* como la adquisición de nuevos conocimientos por el alumno mediante su vinculación o asimilación a algún aspecto de la estructura o esquema cognitivo existente. Y considera los *productos de aprendizaje*, como la estructura cognitiva recientemente organizada que integra el viejo y el nuevo conocimiento y que, a su vez, puede servir como un esquema de asimilación para aprendizajes siguientes.

La derivación más importante de esta teoría del aprendizaje para la organización y secuenciación del contenido didáctico es el concepto de "organizadores previos".

Ausubel (1987) define los "organizadores previos" como material introductorio a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el contenido objeto de aprendizaje.

Mayer (1979) en cita de Pérez Gómez ( 1983: 330) sostiene que un "organizador previo" debe poseer las siguientes características:

- Es un conjunto breve de información verbal o visual.
- Se presenta antes del aprendizaje de un amplio cuerpo de información.
- No incluye contenido específico de la información a aprender.
- Proporciona medios para generar relaciones lógicas entre los elementos de la información.
- Influye en los procesos de codificación del alumno.

Los organizadores previos cumplen alguna o ambas de las siguientes funciones: Proporcionar una fijación óptima para el material de aprendizaje dentro de un contexto rico de asimilación que de otro modo no estaría presente y/o la activación de los conceptos más relevantes de la estructura cognitiva del alumno para integrar el nuevo material que normalmente éste no movilizaría para tal fin.

Las prescripciones más importantes que en relación con la secuencia de los contenidos sería conveniente observar se sintetizan en las tres recomendaciones siguientes:

1. Proporcionar los organizadores previos: material introductorio y breve que presenta de forma global, abstracta e inclusiva los principios elementales que serán abarcados en la secuencia de instrucción posterior.  
Los organizadores previos que tendrían el carácter de activadores de los conceptos más relevantes de la estructura cognitiva y/o "puentes cognitivos" entre el viejo y el nuevo conocimiento pueden utilizarse tanto en el aprendizaje receptivo como en el aprendizaje por descubrimiento e investigación.
2. Procurar favorecer y estimular la diferenciación progresiva de los conceptos presentando los más inclusivos primero y seguidos a continuación de los más específicos y diferenciados, potenciando así el carácter jerárquico de la estructura cognitiva.
3. Provocar en el alumno la recapitulación integradora con objeto de establecer relaciones entre los conceptos más relevantes y consolidar la organización semántica de las estructuras cognitivas del alumno.

*La teoría de la elaboración organiza una secuencia*

óptima para la enseñanza de materias complejas -como es el caso de las Ciencias Sociales- de modo que provoquen una óptima adquisición, retención y transferencia de la información transmitida. Para ello, organiza secuencias elaborativas según el principio de que los contenidos de la enseñanza tienen que ordenarse de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar, incorporando después, de manera progresiva, los elementos más complejos y detallados.

Reigeluth (1980) establece los siguientes elementos de una *secuencia elaborativa*: epítome inicial, niveles de elaboración y epítome final o terminal del proceso.

El modelo de instrucción de la Teoría de la elaboración comienza presentando el conocimiento a un nivel muy general y simplificado, en forma de panorámica general (epítome inicial), después trabaja sobre una de las partes de la materia a un cierto nivel de detalle ( primer nivel de elaboración), revisa entonces la presentación panorámica general inicial y muestra el contexto de esta parte dentro de tal presentación (epítome ampliado). Continúa este proceso de elaboración detallada y contextualización para cada parte de la materia presentada en el epítome inicial hasta que todas las partes han sido elaboradas a ese nivel de detalle o complejidad y así continua con este proceso en otros niveles de mayor detalle y complejidad hasta la elaboración de un resumen y síntesis final (como epítome terminal).

Esta secuencia de lo general al detalle ayuda a asegurar que el alumno sea siempre consciente del contexto y de la importancia de los diferentes conceptos enseñados. Permite, a su vez, que el alumno aprenda al nivel de detalle que sea más apropiado y significativo para él en función del estado de desarrollo de su conocimiento. Es un modelo secuencial que puede encontrar sus raíces más cercanas en el "curriculum en espiral" o cíclico de Bruner.

El orden a seguir en la ordenación del contenido sería

la siguiente de acuerdo con los niveles que conforman nuestro sistema educativo:

Globalizador, mediante núcleos de gran interés o necesidad para nuestros alumnos: Educación Primaria.

Interdisciplinar, mediante unidades didácticas de gran relevancia cultural y social: Educación Secundaria Obligatoria.

Paso progresivo de lo interdisciplinar a lo disciplinar al inicio del Bachillerato.

Con respecto a la secuencia: circular, en espiral, inspirada en la ampliación progresiva del espacio ambiental-geográfico y socio-histórico del alumno.

La secuencia en espiral facilita la comprensión de una realidad como la social, sumamente compleja y recurrente.

### **1.3.      *Actividades***

Las actividades constituyen el elemento vertebrador del modelo didáctico que hemos adoptado. En ellas se concretan y hacen explícitos los principios que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje y hallan relación e interdependencia las restantes dimensiones del modelo didáctico (objetivos y contenidos, estrategias metodológicas, organización de los recursos materiales y humanos, el clima social del aula y los criterios de evaluación ). La actividad pone en coherencia el pensamiento y la acción del profesor en el aula y en evidencia la forma peculiar con que cada alumno aprende.

Destacar la relevancia de las actividades en el modelo didáctico, no supone negar la importancia que en dicho modelo adquieren la selección y secuenciación de objetivos y contenidos sino simplemente desplazar el centro de

atención hacia el proceso instructivo lo que sin duda redundará en el fomento de la responsabilidad, autonomía y sentido crítico de los alumnos, propósitos fundamentales que dan sentido y orientan el modelo curricular que hemos adoptado.

Doyle ( 1985) considera que la estructura de tareas académicas es el sistema de actividades que concretan el *curriculum en acción*. Para este autor las actividades permiten organizar y dar coherencia al modelo de enseñanza del que parte el profesor en el momento en que éste se materializa en la práctica.

Para Medina (1991:472) las actividades en la concepción y diseño de la praxis didáctica, significan lo sustantivo para enriquecer y mejorar permanentemente el proyecto docente ya que es a través de los interrogantes que justifican la selección de las actividades y su posterior desarrollo en las aulas, cuando el profesor somete a revisión crítica su concepción global del curriculum y el desarrollo de una instrucción de calidad. *"Tanto la decisión de determinar que actividades llevarán a cabo los alumnos, como su estructuración, secuenciación y jerarquización , así como la delimitación de las que realizarán autónomamente y las propuestas por el profesor constituyen la clave de la formación de los discentes"*.

La relevancia de las actividades en el modelo curricular y en su aplicación ha sido reconocido por numerosos autores. Rath (1971), Stenhouse (1984), Aebli (1991) afirman que la selección y adecuación de la actividad es crucial para el fomento de la autonomía y conciencia personal. La actividad es crucial para el desarrollo intelectual, sin ella la maduración cognitiva se limita y retrasa y se resiente notablemente la autonomía personal.

Como consecuencia de la importancia cada vez mayor que reconceptualistas y constructivistas han dado a las actividades, el énfasis en el diseño curricular tiende a transferirse desde la selección y secuenciación de objetivos y contenidos a las propuestas de las actividades personales

y grupales más apropiados en cada situación educativa.

De ahí la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de actividades, saber elegir las más adecuadas y motivadoras para el alumno en función de las capacidades que pretende desarrollar, disponer de alguna valoración sobre las posibilidades que tienen, establecer secuencias coherentes entre las mismas y saber desarrollarlas en las condiciones reales del aula.

Según Gimeno ( 1992:326-327 ) los criterios más relevantes para analizar y seleccionar actividades son los siguientes:

- ◆ *Coherencia con los fines generales* de la educación, de acuerdo con el nivel y especialidad que se curse.
- ◆ *Capacidad para extraer las virtualidades educativas* genuinas de un área o asignatura. Hay tareas más propias para un área que para otras.
- ◆ *Papel que desempeña el alumno* y procesos de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, etc.
- ◆ *Motivación* que la actividad suscita en el alumno, como una garantía indirecta de la implicación personal en el aprendizaje, generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles.
- ◆ *Globalidad* de efectos que pueden desprenderse de su realización: intelectuales, afectivos, sociales, progreso de habilidades.
- ◆ *Grado de estructuración* o directividad del trabajo del alumno. Cualquier tarea propone un patrón de comportamiento al estudiante. El grado de

madurez, los conocimientos previos y los hábitos de trabajo que la tarea comporta obligan a analizar la adecuación entre la directividad que propone una tarea y las posibilidades del alumno.

- ◆ *Papel del profesor* exigido por el desarrollo de las actividades para determinar la secuencia en que se presentarán éstas y analizar si es posible su realización en unas determinadas condiciones. La estructura de tareas tiene que acomodarse a las condiciones laborales de los profesores y sus recursos personales de lo contrario no podrán realizarse.
- ◆ *Clima* que fomenta la actividad entre alumnos y entre estos y los profesores; si estimula la independencia personal, la cooperación o la competencia.
- ◆ *Condiciones organizativas.* Las tareas exigen unas determinadas condiciones organizativas de espacio, tiempo y recursos. Si no se dispone de ellas o no se cambian las existentes, estas son inviables. Hay que tener en cuenta que un cambio en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el determinado por la adopción de técnicas heurísticas o de estrategias dialógicas frente a las tareas centradas en el uso del libro de texto supone alterar la organización de espacios y tiempos, distribución del mobiliario, etc.
- ◆ *Gestión y secuencia de tareas.* Las tareas sin relación entre sí generan aprendizajes “entrecortados” con poca coherencia. Para que la acción global tenga sentido las partes de esa acción -tareas más específicas- tienen que guardar entre sí una relación. Lo que indudablemente, vendrá favorecido por una estructura globalizada del contenido. La

secuencia de tareas tiene que ver con la necesidad de que el trabajo realizado en una de ellas tenga que ser previo o no al realizado en otra ( el trabajo individual suele ser previo al trabajo en grupos, por ejemplo).

Raths (1971:716) ha propuesto una serie de principios o criterios *"para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente"*

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a como desarrollarla y reflexionar sobre las consecuencias de sus elecciones.
2. Una actividad es más valiosa que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más valiosa que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos de relevancia personal o social.
4. Una actividad es más valiosa que otra si propicia que los alumnos interactúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más valiosa que otra si puede ser realizada con éxito por estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad.
6. Una actividad es más importante que otra si exige que los estudiantes examinen dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
7. Una actividad es más valiosa que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones



que los ciudadanos no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación social.

8. Una actividad es más valiosa que otra si propicia un cierto nivel de riesgo, de éxito, fracaso o crítica en profesores y alumnos.
9. Una actividad es más valiosa que otra si exige a los alumnos que escriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de presentarla como simples tareas a completar, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuandolas de una vez para siempre.
10. Una actividad es más valiosa que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y dominio de reglas, normas o disciplinas significativas.
11. Una actividad posee mayor valor formativo que otra si proporciona a los estudiantes la oportunidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más valiosa que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes haciendo posible que se comprometan personalmente.

La propuesta de Rathes es congruente con nuestra concepción crítico-constructiva y contextual del modelo didáctico por el papel activo concedido al alumno en sus aprendizajes socialmente contruidos mediante la interacción y la cooperación entre iguales, por la importancia concedida a los problemas sociales relevantes y por la implicación y el compromiso personal que demanda de los estudiantes en cuestiones poco tratadas por la cultura oficial, tales como la guerra, las desigualdades sociales, la paz, etc.

## **1.4. Medios**

Desde la perspectiva crítico-constructiva y sistémica de la que partimos, el medio es considerado como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje de gran importancia y especificidad propias y con gran influencia en la configuración ambiental del aula.

Como afirma Benedito ( 1987, 188 ) es necesario reconceptuar el sentido de los medios en un contexto curricular. Hay que determinar el papel que les corresponde en relación e interacción con los otros componentes del modelo didáctico, especialmente los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero también con el sujeto, el contexto y las diferentes modalidades de uso.

Los medios dejan de ser simples recursos para la configuración metodológica de la enseñanza, esto es, como algo subordinado a la metodología, para desempeñar la función de soportes de fines y de temas. La consideración de simples recursos puede tener sentido para los materiales de consumo, tales como el encerado, o los materiales de taller, pero no así en el caso de las fuentes documentales o históricas, películas, manuales, etc., donde el mismo medio está ya definiendo el mensaje y crea por tanto sus propias posibilidades metodológicas de enseñanza y aprendizaje. Luego el medio no es un simple elemento subordinado a la metodología, sino que puede crear su propia metodología.

Un momento importante es aquel en que se toma la decisión sobre qué medios utilizar, en qué momento y para qué objetivos. El medio ha de estar en gran parte condicionando por lo que nos propongamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo ilustrativo de la utilización de los medios en relación e interacción con los otros componentes del modelo didáctico especialmente con los objetivos y contenidos, lo hallamos en el "Humanities Curriculum

Project" de Lawrence Stenhouse.

El HCP utiliza los materiales didácticos como *evidencias documentales*.

Al ser un proyecto cuyo punto de partida o premisa pedagógica era la *enseñanza basada en la discusión y la comprensión* era necesario recopilar, seleccionar y organizar evidencias documentales en relación con los tópicos de contenido que el proyecto proponía para la discusión de las cuestiones sociales controvertidas.

Los coordinadores del HCP coleccionaron un conjunto de paquetes de material didáctico dentro de los cuales había documentos impresos, álbumes de fotografías, películas, y grabaciones en cinta magnetofónica. En ellos se ofrecían evidencias codificadas a través de formas y lenguajes distintos: poesía, relatos de ficción, prosa sobre hechos reales, artículos de prensa, canciones, fotografías, facsímils y reproducciones de cuadros, etc. cuyo objeto principal era ayudar a enfrentar informaciones diferentes y contradictorias entre sí.

En el HCP los medios didácticos se utilizan como pruebas materiales para ilustrar o ejemplificar los tópicos sociales que se someten a la discusión del grupo. A diferencia del libro de texto, tienen una vida limitada y su valor estriba en estimular la emisión de juicios contrastados y divergentes.

La utilización de estas fuentes supone además un cambio importante en las formas de actuación del profesor más centradas en el apoyo y orientación al alumno para que haga un uso adecuado de las pruebas documentales, que en la transmisión del conocimiento y en la concepción "bancaria" del saber por el profesor.

Bruner (1970) como Stenhouse, elabora un material didáctico sumamente diverso en estrecha relación con las técnicas heurísticas empleadas para orientar su estudio sobre el hombre.

Así por ejemplo, para transmitir ideas a los estudiantes y lograr que estos reflexionen sobre los contenidos del curso sin la ayuda del profesor utiliza como formas de presentación del conocimiento dibujos, lecturas, relatos orales, diagramas, grabaciones en audio y en video, recortes de prensa, películas de varios minutos de duración para concentrar la atención de los alumnos y otros medios de representación cuyo objeto es evidenciar el contraste entre formas de vida diferentes, con el propósito de formular preguntas y desarrollar la reflexión e inventiva de los alumnos.

El material de documentación elaborado por Bruner y su equipo de colaboradores es un buen exponente de medio didáctico donde el "medio" llega a confundirse con el propio "mensaje" que transporta y deja de ser un mero soporte auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contrariamente a lo que se supone con frecuencia, el proceso de investigación no requiere el uso de un material didáctico especial. Cualquiera de los recursos escolares convencionales (libros de texto, libros de lectura complementaria, murales didácticos, mapas, diapositivas, etc.) pueden ser utilizados por los alumnos con buenos resultados en sus indagaciones.

Es cierto, que el carácter interdisciplinar propio de las actividades de investigación y la necesidad de que los alumnos elaboren el conocimiento requerirá la existencia de una variada y abundante gama de recursos informativos.

Pero lo más importante de la estrategia investigativa, *"no es tanto qué recursos didácticos se usan, sino como los usan los alumnos"* Jarolimek y Foster, 1979: 106).

En efecto lo que confiere toda su significación al material didáctico en el procedimiento de investigación es su carácter de *medio* y, por tanto, su subordinación a un plan de trabajo previamente establecido y diseñado. Cabe pensar que, antes de la búsqueda de la información, los

alumnos con la ayuda del profesor hayan planteado interrogantes y sugerido hipótesis concernientes al problema objeto de estudio. Los recursos didácticos, desde esta perspectiva, se utilizan para arrojar luz sobre estos interrogantes. Esto indica que no existe la posibilidad de que algún recurso didáctico particular, el libro de texto, por ejemplo, se use en el sentido tradicional es decir, como un medio de adquisición del saber suficiente, completo y acabado. No hay tampoco prohibición alguna contraria al uso del libro de texto como una fuente de información más para realizar averiguaciones.

Los alumnos, para responder a los problemas que se presentan a lo largo de la investigación tienen la necesidad de *diferentes fuentes de información* que le proporcionen los datos necesarios. Ahora bien, ¿ Que fuentes de información deberían tenerse en cuenta y, por tanto, podrían formar parte de un hipotético proyecto de investigación ?. Casi todos los autores consultados , partidarios de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento e investigación del alumno ( Freinet, 1974 ; Tonucci, 1988; Ciari, 1967 y Cañal y Porlan, 1987 ) consideran que los materiales didácticos deberían formar un conjunto interrelacionado lo suficientemente flexible y variado, para poder servir de consulta e instrumento de trabajo a lo largo del proceso de investigación.

*Biblioteca de aula* ( que puede ser complementaria de la del centro), en la que puedan consultarse aspectos teóricos y datos muy diversos , en particular los propios de la localidad, región y país.

En la biblioteca del aula, deberían tener cabida los siguientes medios:

1. Eventuales enciclopedias. Algunas iniciativas recientes pueden ser dignas de consideración, pero en general las enciclopedias actuales son difíciles de consultar por parte de los niños de la escuela primaria.

2. Monografías de carácter histórico o geográfico destinadas a la infancia.
3. Colecciones de periódicos para la infancia y juventud, en los cuales haya artículos de carácter histórico, geográfico, social en general.
4. Recortes de periódicos y revistas. Esta puede ser una fuente excelente de material. Los alumnos orientados por el profesor aprenderían a seleccionar y a clasificar una amplia documentación fotográfica y literaria sobre acontecimientos importantes (conquista del espacio, noticias geográficas, históricas, económicas, descubrimientos científicos, acontecimientos políticos de actualidad, etc.)
5. Libros de viajes.
6. Resultados de las investigaciones de los propios alumnos.
7. Libros de narrativa juvenil.
8. Colecciones de textos históricos.
9. Materiales cartográficos.
10. Cuadros de datos y gráficos.

*Un archivo de clase, con una serie de secciones que podrían ser:*

1. Fichero conceptual de Ciencias Sociales, colección permanentemente ampliable de definiciones de conceptos ordenados alfabéticamente.
2. Archivo sobre aspectos metodológicos, incluyendo información ordenada en apartados,

sobre cómo hacer cualquier tarea relacionada con las diferentes actividades de investigación; cómo realizar un itinerario; cómo confeccionar un gráfico; cómo realizar una encuesta o una entrevista; como interpretar un mapa geográfico o histórico, etc.

3. Archivo de actividades (banco de actividades) colección de diseños de actividades de muy diversa naturaleza relacionados con el estudio del entorno.
4. Archivo de diapositivas, realizadas por el profesor y los alumnos, sobre todo las expresamente referidas al medio urbano o rural que se haya sometido a estudio.

*Tecnologías audiovisuales* (vídeos, magnetófonos, cine, ordenador, etc.) Que pueden utilizarse para la recogida y registro de la información o para la reproducción si ésta ha sido previamente elaborada.

*Recursos procedentes del entorno* (instituciones, instalaciones de todo tipo, recursos humanos, etc.) que constituyen, posiblemente, la fuente de información más importante, especialmente en los primeros niveles de la educación primaria por su referencia constante a la realidad socio-natural más inmediata al alumno.

Según Pozo, Asensio y Carretero (1989) hay dos rasgos que parecen ser comunes a casi todos los recursos propuestos:

- a) Implicar de un modo activo al alumno que de ser "espectador" de la realidad pasa a ser un agente investigador de la misma.
- b) Recurrir a modos de presentar la información más próximos a la realidad del alumno potenciando al máximo los procedimientos que van más allá de la lectura de textos.

### **1.5. Métodos**

En la perspectiva crítica, el método de enseñanza es el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate. Esta fórmula compleja indica que los métodos de enseñanza no pueden interpretarse como un simple instrumental del profesor, sino como formas en las que los procesos de enseñanza, por una parte, y los de aprendizaje, por otra, se relacionan mutuamente entre sí.

El criterio para medir los métodos no se limita a saber si son adecuados al fin y al contenido sino que consiste también en saber si suscitan, permiten y fomentan los correspondientes procesos de aprendizaje.

Más que hablar de métodos de enseñanza concretos tiene más sentido hablar de líneas generales de metodología que sean coherentes con las dimensiones del modelo didáctico: los fines y objetivos, los contenidos, las actividades, el fomento de un clima favorable a la adquisición de la cultura, la captación del interés del alumno por aprender, el fomento de habilidades y capacidades básicas, una visión histórica de la construcción del conocimiento, la tolerancia ante las discrepancias, sensibilidad ante las diversidades, sociabilidad y cooperación entre los alumnos, utilidad de lo aprendido para entender mejor el medio circundante y aprovechamiento de los recursos diversos, entre otras variables posibles.

El método no es solo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura. Del método depende el tipo de ambiente inmediato en que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje. Por esa razón, es el componente del modelo didáctico que mayor grado de interdependencia tiene con respecto al



clima social del aula.

La perspectiva crítica enfatiza la importancia de los métodos de enseñanza basados en el descubrimiento e investigación personal de los alumnos, los métodos dialógicos y discursivos y los métodos de aprendizaje en cooperación social sobre los métodos expositivos debido a su mayor potencial emancipador respecto al alumno.

Si se tiene en cuenta que el fin de la educación social no se agota con la comprensión de la realidad social, sino que aspira a proporcionar al alumno estrategias que le permitan afrontar y dar solución a los problemas que el medio sociocultural pueda plantearle, los métodos meramente expositivos son insuficientes para dicha respuesta.

Bruner (1966) en su propuesta sobre el estudio del hombre "Man: a course of study" describe cuatro técnicas didácticas, que según este autor, han demostrado ser especialmente útiles en las investigaciones de los estudios sociales para rescatar el concepto de vida social y hacerlo comprensible a los alumnos.

La primera es la *técnica del contraste* y tiene por objeto contraponer las experiencias, vivencias y conceptos más cotidianos del niño con otras formas de vida radicalmente distintas a la suya como medio que le permita reconocer y descubrir mejor la propia.

La segunda consiste en la estimulación y el empleo de *conjeturas razonables*, la formulación de hipótesis y la realización de predicciones.

La tercera es la técnica de la *participación*, que consiste sobre todo en la práctica de juegos que incorporan las propiedades formales del fenómeno del que el juego es una analogía. En este sentido, el juego es una especie de modelo matemático, una representación artificial aunque muy fiel a la realidad.

La cuarta es la técnica de la *estimulación de la autoconciencia* sobre el pensamiento y su empleo, y que parte de la consideración de que la mejor manera de enseñarla es practicando el arte de obtener y utilizar la información, esto es, que el niño aprenda como ir más allá de la información dada y qué es lo que hace posible dar este paso.

Estas técnicas heurísticas integran el denominado *aprendizaje por descubrimiento*, que es definido por este autor como una actividad mental de reordenar y transformar lo dado, de forma que el sujeto tenga la posibilidad de ir más allá de lo simplemente dado.

La *estrategia de resolución de problemas* constituye una de las modalidades adoptadas por el aprendizaje significativo por descubrimiento que cuenta con grandes posibilidades de aplicación en el ámbito de los estudios sociales.

La estrategia de resolución de problemas o "construcción solucionadora de problemas", según denominación de Aebli (1988), pretende dar respuesta a los interrogantes, cuestiones y conflictos con que el alumno se enfrenta en su conocimiento de la realidad. Cuando el niño observa algún fenómeno que lo desconcierta, se inicia el proceso de investigación. Este desconcierto se debe a la incoherencia entre lo que el niño percibe como un acontecimiento y lo que él piensa que debe ocurrir.

Para George y otros (1977) la estrategia de resolución de problemas es el *"modo de aprendizaje por el cual las observaciones inconsecuentes percibidas se resuelven mediante la recogida y procesamiento de información"*. En el momento en que el alumno se da cuenta de que se trataba de una observación inconsecuente acaba de realizar por sí mismo un descubrimiento. *"El descubrimiento implica la asimilación y acomodación de una observación inconsecuente a un marco conceptual"*.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1987:486) *"La*

*resolución de problemas se refiere a cualquier actividad en que tanto la representación cognoscitiva de la experiencia previa como los componentes de una situación problemática presente son organizados para alcanzar un objetivo predeterminado. Tal actividad puede consistir en más o menos variaciones de ensayo y error de las opciones existentes o un intento deliberado por formular un principio o descubrir un sistema de relaciones que fundamenten la solución de un problema (discernimiento)".*

Los autores anteriores distinguen entre el enfoque de *ensayo y error*, que consiste en la variación, aproximación y corrección aleatorias o sistemáticas de respuestas hasta que surge una variante acertada, y el enfoque de *discernimiento*, que supone una disposición hacia el descubrimiento de una relación significativa medios-fines que fundamenta la resolución de problemas, para concluir afirmando que el primero de los enfoques es más propio del aprendizaje por descubrimiento espontáneo, en tanto que el segundo es característico de la resolución de problemas en el aula de clase y constituye, de hecho, una forma de descubrimiento guiado por el profesor.

Las etapas y estrategias en la resolución de problemas serían las siguientes:

1. Un estado de duda, de perplejidad cognoscitiva, de frustración o de conocimiento de la dificultad.
2. Un intento por identificar el problema en el que se incluye una designación más bien inespecífica de los fines perseguidos, la laguna que debe llenarse o la meta que hay que alcanzar, todo esto definido por la situación que plantea el problema.
3. Relacionar estas proposiciones de planteamiento del problema con la estructura cognoscitiva, lo cual activa las ideas antecedentes pertinentes y las soluciones dadas a problemas anteriores que a su vez, son reorganizadas (transformadas) en

forma de proposiciones de resolución de problemas o hipótesis.

4. Comprobación sucesiva de hipótesis y replanteamiento del problema de ser necesario.
5. Incorporar la solución acertada a la estructura cognoscitiva (comprenderla) y luego aplicarla tanto al problema presente como a otros ejemplares del mismo problema.

Para Aebli (1988:241) la "construcción solucionadora de problemas" es algo más que un medio didáctico encaminado a hacer que al alumno le guste la materia de enseñanza. La solución de problemas tiene también su propio valor. *"Al cultivarla proporcionamos al alumno procedimientos, métodos y heurísticas que son valiosos en la escuela y también en la vida cotidiana y él experimenta lo que realmente significa buscar e investigar, pensar y reconocer"*.

En cuanto a los problemas más frecuentes con que el niño se enfrenta en su vida cotidiana o escolar, pueden agruparse en tres grandes grupos:

1. "Problemas de lagunas" que resultan del hecho de que nuestra imagen de la realidad, o nuestros planes de acción, presentan lagunas, puntos inconexos.
2. "Problemas de contradicción" que surgen por contradecirse mutuamente nuestras afirmaciones acerca de la realidad o nuestras intenciones de acción.
3. "Problemas de complicación innecesaria" que reflejan el hecho de que nuestra visión de la realidad, nuestras acciones y planes de acción son innecesariamente complicados.

La adopción de un *método de enseñanza basado en la*

*investigación* del alumno en el aula es coherente con los supuestos teóricos que orientan nuestra propuesta de modelo didáctico.

Desde el punto de vista *psicológico*, respeta y se orienta hacia el desarrollo de las estrategias más básicas y espontáneas del aprendizaje humano; es plenamente compatible con una concepción constructivista del conocimiento; incorpora los hallazgos psicológicos relativos a la importancia de la interacción en el aula y de la facilitación de los procesos comunicativos ( Perret Clermont, 1984); proporciona un ámbito especialmente adecuado para el desarrollo de la autonomía ( Kamii y De Vries, 1983; Host, 1982) y de la independencia de campo ( Carretero, 1982) y puede dotar de mayor potencialidad a muchos aspectos de las investigaciones sobre las representaciones de los alumnos y su evolución ( Piaget, 1933; Giordan , 1982; Driver y Easley, 1978; Driver, 1986).

Desde el punto de vista *didáctico*, recoge y aporta una mayor fundamentación a toda una rica tradición de experiencias didácticas desarrolladas a lo largo de este siglo, que han girado en torno a la dimensión investigadora del alumno y que está presente en la obra de pensadores y pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Claparede etc., y más modernamente en Freinet (1974), Titone (1981), Ciari (1967) y Tonucci (1988), entre otros.

Sí consideramos la concreta circunstancia histórica de nuestro país, empeñado en un proceso de renovación social y política, el modelo de enseñanza basado en la investigación parece particularmente pertinente a estos propósitos.

Basta repasar cualquiera de los listados de intenciones educativas u objetivos generales formulados en los diferentes Diseños Curriculares para la educación básica para comprobar que el lugar que antes tenía la acumulación de saberes históricos y geográficos está ahora ocupado por propósitos tan loables como "desarrollar el espíritu crítico", "sensibilidad ante los problemas sociales",

"desarrollar actitudes y hábitos democráticos", "desarrollar capacidades de exploración activa y de comprensión del medio sociocultural". En suma, ya no se trata de que el alumno simplemente adquiriera nuevos saberes, sino sobre todo de que utilice esos saberes para llevar a cabo un análisis crítico de la realidad que le rodea.

¿ Cual debería ser el carácter de esta propuesta metodológica ?

No debería plantearse como un modelo de investigación autónoma, sino guiada por el profesor.

No se trata de que el niño vuelva a descubrir los logros ya alcanzados por las generaciones que le precedieron, tarea por otra parte imposible, sino que le de un sentido personal y genuino al conocimiento que adquiere.

No sería, por otra parte, realista ni conforme a la práctica escolar, proponer un método de enseñanza basado en la investigación autónoma del alumno. La enseñanza básica, no lo olvidemos, se configura como propuesta de enseñanza-aprendizaje, a partir de un currículum, (Diseño Curricular Base, en la actualidad ) de carácter prescriptivo y de un Decreto de mínimos de obligado cumplimiento para este nivel educativo. La misma naturaleza de la educación como instrumento orientado por el profesor implica que éste se haga cargo de la selección, organización y secuenciación razonada de los materiales y experiencias de aprendizaje.

¿ Qué tipo de razones nos llevan a proponer el método de enseñanza basado en la investigación personal del alumno, como especialmente pertinente para abordar el estudio del conocimiento social en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria ?

En nuestra propuesta se conjugan criterios de carácter didáctico y educativo:

1. El aprendizaje basado en la investigación asegura la continuidad con respecto al modo de aprendizaje natural o autónomo utilizado por el niño para construir su conocimiento. Este es, sin lugar a dudas, el argumento que concita mayor unanimidad entre los partidarios de este modelo instructivo. Así, por ejemplo, *Ciari(1967:204)* afirma que *"por lo que se refiere al proceso "humano" de investigación y aprendizaje, existe continuidad entre los niveles más bajos, comprendidos los biológicos, y los de la ciencia abstracta"*. En términos parecidos se expresa Tonucci (1988) cuando señala que desde su nacimiento el niño conoce el mundo que le rodea, lo conoce todo y de manera adecuada, es decir, *funcional* respecto de sus exigencias, siendo la investigación sobre lo más inmediato, el procedimiento utilizado por el niño para estructurar dicho conocimiento.
2. El aprendizaje basado en la investigación no violenta los recursos expresivos utilizados por el niño para expresar su conocimiento de la realidad o para comunicarse o dialogar con otras personas. Al principio oralmente y después a través de los múltiples recursos expresivos de que puede valerse ( dibujo y pintura, expresión corporal, dramatización, para concluir con la composición libre escrita ) cuenta libremente su experiencia, su mundo familiar, sus relaciones sociales, sus proyecciones afectivas, la realidad física y los elementos socioculturales en los que se halla integrado.
3. El aprendizaje basado en la investigación potencia la confianza del niño en sus propias capacidades para construir el conocimiento. En la base de la investigación está la convicción de ser uno capaz de hallar la solución. Para Tonucci (1988) *"La investigación existe cuando nos hallamos frente a un problema cuya solución*

*nos es necesaria y el método de investigación impone el que se resuelva el problema utilizando los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa. Este es el aspecto más apasionante y promocional de la investigación, la posibilidad de que fructifiquen los conocimientos, no para limitarse a un juego de preguntas estériles que ponen a prueba la memoria, sino para resolver auténticos problemas, los de cada día. Desde luego, se trata de una propuesta optimista basada en la confianza del niño, que pasa a ser artífice de sus propios conocimientos, de su cultura".*

Dos condiciones son, sin embargo, indispensables para que este proceso de investigación pueda tener lugar: que parta siempre de los conocimientos y experiencias ya existentes en la estructura cognoscitiva del alumno y que sea una actividad tutelada por el profesor.

4. El aprendizaje mediante investigación permite hallar respuesta a los interrogantes que el niño se formula en relación con los problemas más relevantes de su entorno sociocultural. El punto de partida de cualquier investigación, a nivel escolar, lo constituye los interrogantes que el niño se formula en relación con aquellos objetos, fenómenos o sucesos de su entorno que atraen su interés. Por ello, para que la investigación sea auténtica debe centrarse sobre todo lo que está al alcance del niño, sobre lo más inmediato, y a partir de ahí se irán ensanchando las fronteras de su mundo para dar entrada a nuevas experiencias y realidades. Como afirma Tonucci (1988:47) *"Cada auténtico conocimiento se vuelve a su vez problema y entonces el ambiente inmediato pone en contacto con otros ambientes más lejanos siguiendo cada vez caminos distintos, según los enfoques. Del barrio se pasa a la ciudad, de un acontecimiento*



*a sus precedentes, de la expresión dialectal a las tradiciones y a la lengua madre y/o oficial, de la naturaleza enferma a las causas de la contaminación. Como puede verse, no existe el menor peligro de transformar la escuela en un cúmulo de observaciones banales, superficiales".*

5. El aprendizaje basado en la investigación, al centrarse en el estudio de problemas vitales, contribuye a dar una visión integrada del conocimiento científico.

En la enseñanza formal, la asimilación del cuerpo organizado de conocimientos que forman la asignatura o disciplina constituye un fin en sí mismo. En el modelo de enseñanza por investigación, los conocimientos adquieren un valor instrumental y se utilizan para hallar solución al problema planteado.

Si pretendemos que el alumno halle respuesta a problemas del tipo, ¿ Por qué las familias abandonan su lugar de nacimiento y se trasladan a vivir a otras regiones o países ? ¿Qué motivos son los que impulsan a los jóvenes a engancharse en la droga? ¿ Qué agentes son los que determinan la degradación de nuestro medio ? ¿ Por qué algunas reivindicaciones nacionalistas se expresan de forma violenta ? , será necesario contar con la aportación de conocimientos procedentes de muy diferentes asignaturas que ya no tendrán una justificación por sí mismas, sino en función de su virtualidad para dar respuesta a los problemas planteados.

6. El aprendizaje mediante investigación genera en los alumnos actitudes que le llevan a comprometerse de forma activa con la realidad socionatural de su entorno.

La diferencia esencial que existe entre el

aprendizaje por *inculcación* y el aprendizaje por descubrimiento, es que el primero suele producir una asimilación mecánica de nociones y una adaptación pasiva a normas éticas, sociales, a ideas políticas o religiosas, sin una comprensión racional y una profunda adhesión interior, en tanto que el segundo, permite al alumno implicarse de forma personal en los problemas que estudia. Este es uno de los riesgos, que desde el punto de vista pedagógico, entraña la investigación. El alumno que investiga, es decir, que se enfrenta con problemas auténticos en los que están presentes personas y cosas tangibles, llega siempre a unas formas de acción. Cuando un grupo de niños investiga acerca de las causas que originan la contaminación de las aguas de su localidad, es bastante probable que emprendan una serie de acciones encaminadas a evitar el deterioro de su medio natural, de la misma manera que si estudia los agentes transmisores de una determinada enfermedad, tome medidas de carácter preventivo que permitan atajar el mal, ya que en la base de toda investigación se halla siempre la búsqueda de soluciones a problemas concretos.

7. El aprendizaje por investigación desarrolla el pensamiento y la conciencia crítica del alumno. La investigación no es posible sin el establecimiento de un plan previo, sin la selección de perspectivas y puntos de vista que permitan enfocar y orientar el proceso, sin la determinación de unos medios y técnicas de acción que permitan comprobar los supuestos o hipótesis que provisionalmente se emitieron. Todo este proceso exige la toma de decisiones y la adopción de criterios que han de contrastarse mediante la puesta en común, la discusión y el diálogo de cuantos participan en la investigación. Sin reflexión, sin discernimiento no es posible la investigación.

Como señala Titone ( 1981: 116) *"El contacto con lo real da a la mente del niño la capacidad de objetividad; la asimilación de las nuevas soluciones contribuye a estructurar su inteligencia enriqueciéndola con nuevos elementos-clave del pensamiento y ordenando más finamente su elaboración de la experiencia; la necesidad de la verificación requerida por la investigación misma madura su capacidad crítica"*. Lo más contrario a la investigación es la aceptación sin más de una verdad, como si de una creencia se tratara.

8. El aprendizaje por investigación es coherente con una forma democrática y participativa de adquisición del saber.

La investigación es una actividad que requiere el esfuerzo conjunto de profesores y alumnos. Por lo demás, sería absurdo abordar problemas vitales que interesan a todos, con la necesidad de recoger datos, elaborarlos, comprobarlos, etc., cada cual para sí.

La diversidad de aspectos que es necesario conjugar en la elaboración de cualquier proyecto de investigación obliga a una actuación responsable y solidaria de todo el grupo de niños. Es evidente, que el artífice de la investigación es el grupo de alumnos orientados y guiados por el profesor. Pero, para que esa orientación sea efectiva, será preciso establecer muy claramente el rol que cada uno habrá de asumir en el proceso de búsqueda de los datos, elaboración, comprobación y difusión de los resultados alcanzados. *"Piénsese en el hecho de que la investigación del niño tiene su forma más natural en la cooperación...La búsqueda individual se hace verdaderamente significativa y enriquecedora cuando el niño es estimulado y guiado por el profesor o se inserta en un proyecto de grupo,*

*hecho vivo, por la presencia activa de los compañeros. Una investigación concebida como resolución de un problema cultural en el aislamiento estaría destinada a morir". (Titone, 1981, 116)*

9. El aprendizaje por investigación posibilita el uso de muy diferentes fuentes y redes informativas.

El carácter pluridisciplinar propio de cualquier investigación sobre el medio, ya se trate de un problema ecológico, económico, demográfico, cultural, político, social o histórico, requiere la utilización contrastada de muy diferentes fuentes de información. En unos casos, será preciso recurrir a la consulta de fuentes documentales sobre el tema ( informes, monografías, fotografías, diapositivas, cintas de video, cassettes, mapas, cuadros estadísticos, diccionarios enciclopédicos etc), en otros casos, habrá que acudir a la información procedente del mismo medio, a través de visitas, excursiones, entrevistas, etc. Lo característico del aprendizaje por investigación, es que una fuente informativa lleva a otra y todas son indispensables para la solución del problema. En una situación didáctica de esta naturaleza la información condensada y selectiva del libro de texto es a todas luces insuficiente para dar respuesta a los múltiples interrogantes que pueden suscitarse en el transcurso del proceso de investigación.

La utilización de *métodos dialógicos*, basados en la discusión y el debate de ideas, tiene sentido si consideramos que la teoría crítica interpreta el proceso formativo no solo como la autorrealización del sujeto individual sino como co-realización o realización con el otro. La emancipación personal entendida como proceso de codeterminación tiene lugar a través del diálogo, del intercambio de experiencias, de reflexión sobre la acción. El hombre es un ser en comunicación y es esta

comunicación, la que posibilita su formación.

Stenhouse (1980) se adhiere claramente a este principio, cuando destaca la función especulativa del conocimiento y propone como principal medio de aprendizaje el basado en el diálogo.

*“Tras el principio del HCP de que el centro de la actividad del aula debe ser el diálogo más que la instrucción, se halla la idea de que la comprensión de los hechos sociales no puede desarrollarse con antelación a los juicios de valor y con independencia de los mismos. Estos juicios intervienen de forma inevitable en la selección e interpretación que hacen las personas de los hechos pertinentes sobre los actos humanos y las situaciones sociales. Los hechos sociales, por tanto son problemáticos en sí y están abiertos a la discusión” ( Elliot, 1990:240).*

Según se advierte, en la interpretación que Elliot hace del HCP sólo mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios propios del conocimiento y de la práctica social.

Stenhouse (1970) estima que el método de enseñanza para el estudio de temas sociales controvertidos consiste en propiciar entre los estudiantes adolescentes unos debates sobre datos recogidos, por ejemplo, de periódicos, relatos, folletos, fotografías y películas, actuando el profesor como presidente o *moderador neutral*.

De acuerdo con la descripción aportada por Elliot (1990) el método de enseñanza dialógico propuesto por Stenhouse, se inicia con la presentación a los alumnos de las pruebas materiales o "pruebas de evidencia" en relación con el tema social objeto de estudio.

La transmisión que el profesor hace de las pruebas de evidencia como "conocimiento problemático" permite a los estudiantes manifestar sus prejuicios y, por tanto, a tomar

conciencia de ellos. Este punto de vista es muy semejante a la teoría de la interpretación de Gadamer (1975) o *hermenéutica* según la cual cada acto de interpretación, sea de un texto lingüístico o de cualquier otra acción humana, supone aplicar nuestros preconceptos o prejuicios a la evidencia. Esto constituye una condición, no una barrera, para la comprensión, porque solo podemos captar los significados que se derivan de la experiencia de otras personas en relación con los significados que le otorgamos nosotros mismos.

La importancia de los puntos de vista alternativos que surgen de la confrontación con las pruebas de evidencia queda subrayada por los principios de que el profesor debe proteger la divergencia de puntos de vista y evitar su posición de autoridad para promover los suyos propios ( el profesor como moderador neutral ).

Ahora bien, el papel del profesor al introducir las pruebas de evidencia no consiste sólo en estimular la aparición de juicios rivales, sino también en mantener la disciplina de la discusión que surge de esa exposición . De ahí el principio de que el profesor es el responsable de la calidad y del nivel medio del aprendizaje.

El profesor debe procurar además que el diálogo sea reflexivo y no se convierta en una discusión apologética, donde cada estudiante pretende sentar sus posiciones "contra viento y marea" y defenderlas tratando de descalificar a los demás.

La significación de la emergencia de puntos de vista alternativos consiste en que proporciona a cada sujeto la oportunidad de considerar un problema desde perspectivas distintas adoptando, en consecuencia, una actitud más abierta hacia sus propios juicios. Los profesores pueden ayudar a cada estudiante a este respecto para que se aseguren de que escuchan las palabras -la evidencia- mediante las que otros estudiantes exponen sus puntos de vista y tratan, planteando

preguntas, de captar de algún modo otras formas de considerar la situación, los criterios y normas que los demás utilizan para valorarla. Al asegurarse de que los estudiantes atienden y preguntan a los demás, los profesores ejercen su responsabilidad en relación con la calidad y el nivel medio del aprendizaje, porque este tipo de diálogo reflexivo establece la dialéctica de los significados mediante los que se desarrolla la comprensión.

### **1.6.        *La interacción comunicativa profesor-alumnos - entre sí.***

Desde el enfoque ecológico que define nuestro modelo, la interacción didáctica se convierte en el componente nuclear y medular del modelo didáctico y en el elemento con más potencialidad explicativa.

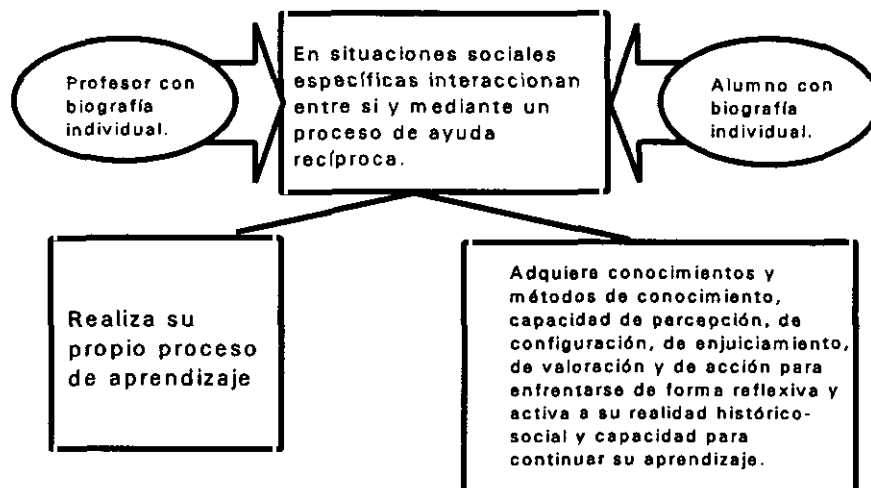
Es a través del proceso de comunicación singular que tiene lugar entre profesores y alumnos y de estos entre sí en el contexto del aula como unos contenidos, con el concurso de un programa de tareas, ayudándose de unos medios y recursos didácticos, de una organización etc., podrán estructurar un proceso de enseñanza que lleve a la consecución de unos objetivos. Es al analizar este componente de las relaciones de comunicación cuando tratamos la propia dinamicidad del proceso instructivo y formativo.

Para Medina (1988:32 ) la interacción es: *"una coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y las expectativas de aquellos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y los signos no verbales, para conseguir la formación integral de los alumnos"*.

También desde la perspectiva crítica, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como un proceso de interacción comunicativa profesor-alumnos y de estos últimos entre sí empeñados todos ellos en una misma tarea de formación humana.



## PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA



La enseñanza es interpretada como un *proceso social* donde a través de las biografías de los profesores y alumnos se ponen de manifiesto distintas percepciones, prejuicios, modos de acción y actitudes sociales que refuerzan o agudizan, se suprimen o modifican, originan conflictos y perturbaciones, contactos o compromisos, transferencias o reacciones de defensa. Una vez que este estado de cosas se hace consciente, el aprendizaje social, de carácter funcional debe integrarse de forma consciente y finalista, tal como exige una *educación social democrática*, en las definiciones de los fines de la enseñanza y, consecuentemente, en la planificación de ésta. (Klafki, 1986).

El *aprendizaje social* en cuanto ayuda para crear una competencia de comprensión y de acción ordenadas a objetivos razonables sólo puede lograrse sobre la base de experiencias sociales en el correspondiente horizonte de relaciones y de acciones de los educandos.

La realización en el alumno de los valores de autonomía, codeterminación, solidaridad y conciencia

crítica, presentes en los fines de la educación que orientan nuestro modelo didáctico, tiene una influencia determinante sobre las estrategias metodológicas y el programa de actividades y, especialmente, sobre el estilo de interacción humana que se establece entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los tres niveles de análisis desde los cuales Medina (1991:580-582) aborda la interacción didáctica:

- a) Como una realidad de confrontación institucional que se resuelve a través de una lucha dialéctica entre los agentes actuantes y que se concreta en la búsqueda permanente del poder para dominar al otro.
- b) Como una situación de colaboración y empatía, que surge de la cultura interpretativa de los miembros de la clase.
- c) Como una realidad institucional que determina el trabajo crítico-reflexivo del profesor y del alumno y establece las pautas de la interacción.

Es el segundo de los niveles de análisis el más congruente con el enfoque crítico-constructivo-contextual en el que nos situamos.

La razón de nuestra opción estriba -en coincidencia con el análisis y la línea de argumentación del autor anterior- en que *"el trabajo característico del aula es capacitar a sus miembros en un proceso de realización humana, social y de apertura crítica a los demás, en que la capacidad de autoexigencia y heteroexigencia está apoyada en una práctica reflexiva y de tolerancia mutua. Más que la lucha y el conflicto como marco de intercambio, han de generarse situaciones y estilos de diálogo que concite la responsabilidad y la mejora continua de los miembros de la clase (...) En estas coordenadas de autonomía, intercambio, igualdad, tolerancia y crítica mutuas se genera un clima social rico en relaciones de planificación humana, que sienta*

*las bases para el fomento de actitudes correspondientes a aquellas".*

Sin obviar el valor determinante que en el clima socio-comunicativo del aula tienen el contexto espacial del centro y del aula, las características arquitectónicas, los factores organizativos, la personalidad del profesor y las características de los alumnos, que fueran definidos por Moos (1997,1980), nuestra atención se centrará de modo especial en el tipo de relación social que se establece entre profesores-alumnos-alumnos entre sí, por ser la resultante de los factores anteriores y, consiguientemente, el elemento de mayor influencia en la vida del aula.

Medina (1989) propone un modelo de análisis de las relaciones sociales que acontecen en el aula y que él presenta de modo dicotómico:

-Cooperación	-Competitividad
-Empatía	-Rechazo
-Autonomía	-Dependencia
-Actividad	-Pasividad
-Igualdad	-Desigualdad

De este marco de interacción social, las actuaciones propuestas como positivas ( la cooperación, empatía, autonomía, actividad e igualdad) tienen una influencia decisiva en todo proceso de enseñanza-aprendizaje que aspire a la formación integral de los alumnos.

- ♦ *La cooperación es definida por este autor como "la adquisición de una conciencia solidaria en la que el sujeto renuncia a poseer para compartir y encontrarse con el otro en las más ricas y complejas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Escuchar al otro, compartir con él*

*nuestros puntos de vista, intercambiar experiencias en un sentido más amplio promueve una actitud de apertura y respeto mutuo. La facilitación de la cooperación lleva aneja la capacitación para trabajar con el otro, emprender juntos una tarea, suscitar el interés por descubrir en microgrupo"* (págs. 75 y 76 ).

- ◆ *La autonomía es "una característica distintiva del nivel de realización humana", cuya realización requiere del sujeto "capacidad de decidir con prudencia y acierto en las más diversas situaciones de su existencia" (pág. 75).*
- ◆ *La empatía es "la acción de sentir con el otro" Es un modo de interacción-comunicativa basado en el respeto profundo y comprensión sincera del otro, desde el convencimiento de la singular capacidad de cada persona para construir su experiencia sobre el mundo" (Pág. 78).*
- ◆ *La actividad supone desplazar el centro de atención del proceso educativo hacia el alumno que pasa a convertirse en el "protagonista por excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje". La actividad del alumno se convierte en la base de la realización del sujeto (pag. 80).*
- ◆ *La igualdad es la "actividad de tomar decisiones y actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad". Entre profesores y alumnos existe igualdad cuando tanto las tareas como los objetivos que se proponen han sido decididos entre todos y afectan por igual (atendiendo diferencial y singularmente a cada alumno y su madurez) a profesores y alumnos. (pág. 82).*

El análisis de estas relaciones sociales en el aula y la reflexión crítica sobre ellas por parte de profesores y alumnos adquiere una fundamental importancia desde el punto de vista de la formación social al asumirse

"experiencial y temáticamente" por los alumnos. Como afirma Klafki( 1986:71) *"la educación social intencional de la escuela debe basarse tanto en las experiencias como en un aprendizaje social reflexivo, y que las experiencias sociales intra y extraescolares de los alumnos y profesores deben ser erigidos en temas"*.

El profesor ha de plantearse la opinión, las creencias y significados que en torno a la interacción comunicativa tiene él mismo y los alumnos y desde esta reflexión se irá planteando los sucesivos procesos de análisis y mejora de la misma.

### **1.7. La evaluación**

La evaluación del rendimiento, desde una perspectiva tecnológica, se ha planteado como un conjunto de medios de selección de los alumnos desde criterios supuestamente objetivos, en función de los distintos grados de conocimientos, capacidades y facultades exigidos para proseguir la formación académica y, en sentido prospectivo, para desempeñar actividades profesionales que la sociedad valora y retribuye de manera diferente. El referente de la evaluación es de carácter extrasubjetivo.

Desde una perspectiva crítica, la evaluación del rendimiento escolar se plantea como un requisito para que se desarrollen los procesos de aprendizaje que llevarán a la capacidad de emancipación del alumno, solidaridad y desarrollo del sentido crítico. En esta perspectiva, la valoración del rendimiento se presenta como una propuesta de ayuda racional para que el propio alumno pueda apreciar si ha alcanzado, y en qué medida, el correspondiente objetivo considerado básico para el desarrollo de sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. La evaluación deja de ser entendida exclusivamente como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o de productos de

aprendizaje, para centrarse en el diagnóstico del proceso de aprendizaje del alumno, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas. ( Klafki, 1986)

Debemos a Scriven (1967) el concepto de *evaluación formativa* entendida como aquella evaluación que se realiza con el proposito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza o de un proyecto educativo. Para este autor, la evaluación constituye una constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en sus procesos de desarrollo. La evaluación formativa o evaluación “intrínseca” es una parte integrante del proceso de desarrollo del curriculum. Proporciona información continua sobre la realización de la enseñanza, es decir, sobre la validez de las metas, los contenidos, las estrategias metodológicas, el comportamiento de los alumnos, etc. y que traducida en juicios de valor permite adoptar decisiones pertinentes para el perfeccionamiento del proceso.

En esta línea de evaluación formativa definida por Scriven destacan una serie de autores y de propuestas que tienen en común su preocupación por la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente en la certificación del éxito o fracaso. Entre las propuestas o modelos alternativos de enfocar el problema de la evaluación destacan la *dimensión artística* de la evaluación de Eisner, el *enfoque holístico* de Mac Donald, la *evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton y la *evaluación descriptiva y respondiente* de Stake.

Eisner (1969, 1987) a partir de su concepción sobre la importancia que la comprensión del contexto tiene en todo proceso evaluador, considera que la evaluación debe partir del análisis de las intenciones de los participantes y la comprensión de sus actuaciones.

Desde una *descripción* viva y detallada de la realidad a evaluar, el evaluador ha de llevar a cabo una

*interpretación* de los intercambios, símbolos y acontecimientos interactivos de la vida del aula que le lleve a una *valoración* y estimación justificada acerca de la descripción e interpretación anteriores. La evaluación es ante todo una actividad de valoración.

Para Eisner la evaluación no se limita a comprobar los éxitos y fracasos de la enseñanza en función de los objetivos previamente establecidos, sino que se centra en la capacidad de juicio crítico del profesor o evaluador para reconceptualizar la vida del aula y su sentido.

Mac Donald (1973) adoptó un enfoque holístico de evaluación como respuesta a los problemas con los que se enfrentó como evaluador del "Humanities Curriculum Project".

La adopción de un enfoque holístico implicaba que la evaluación no se centraría de forma exclusiva en los resultados obtenidos por los alumnos sino que aceptaba como potencialmente importantes todos los datos correspondientes al proyecto curricular y a los contextos en los cuales tenía lugar su desarrollo. El objeto de estos datos era facilitar al profesorado la toma de decisiones que le permitiera perfeccionar el proyecto y su desarrollo.

*"La evaluación es el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado"*( Mac Donald, 1973: 1-2).

Posteriormente, Mac Donald (1975) completaría su concepción holística de la evaluación dándole a ésta una orientación decididamente *democrática* frente a la tradición autocrática o burocrática dominante. Para este autor, *"la evaluación democrática es un servicio a la comunidad acerca de las características de un programa educativo"*. Reconoce un pluralismo de valores y busca representar una gama de intereses en su formulación de cuestiones. El valor básico de la evaluación es la información a los ciudadanos y el evaluador actúa como un agente para los intercambios de

información entre diferentes grupos. Los conceptos clave de la evaluación democrática son los de "confidencialidad", "negociación", y "accesibilidad". El concepto justificante clave es el de "derecho a conocer"

Parlett y Hamilton (1983) formulan su propuesta de *evaluación iluminativa* que tiene bastantes puntos en común con la de MacDonald ya que aspira a un modelo de evaluación que informe a los receptores respecto a un programa educativo. La evaluación iluminativa parte de una concepción "antropológica" del proceso de enseñanza y aprendizaje. El intento de medición de "productos educativos" es abandonado y en su lugar se estudia el programa como una totalidad: sus bases lógicas y evolución, sus operaciones, realizaciones y dificultades. El programa no es examinado aisladamente, sino en el contexto escolar o "medio ambiente de aprendizaje".

Se utilizan procedimientos cualitativos de evaluación a fin de ayudar a "iluminar" o esclarecer problemas, cuestiones y rasgos significativos del programa.

Los fines de la evaluación iluminativa consisten en analizar y valorar en profundidad la naturaleza, características y alcance de un programa educativo que se presenta como innovador. Interesa, por tanto, conocer como opera, como es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, como lo consideraran aquellos a quienes afecta directamente, sus ventajas y sus inconvenientes y como repercute, ante todo, sobre las tareas intelectuales de los estudiantes y sus experiencias escolares.

Stake (1974) concibe el hecho de evaluar como un "retrato" de un proyecto y de una realización instructiva. Frente a un modelo de *evaluación preordenada*, es decir, basada en la preespecificación y determinación de objetivos y el uso de test objetivos, él opone su concepción de *evaluación respondente* que él define como una evaluación educativa orientada más directamente a actividades programáticas que a objetivos del programa, a las



exigencias de información por parte de los receptores y a las diferentes perspectivas de valores existentes al informar acerca del éxito del programa.

La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad, realización, toma de conciencia de lo ocurrido e intervención posterior. Por tanto, es natural que esta evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no como simples comprobaciones formales de lo aprendido.

La evaluación formativa es una *evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje* que se hace con la finalidad básica de obtener información; es decir, para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorar esos aspectos. Esta evaluación se diferencia sustancialmente de aquella otra evaluación separada o desconectada del proceso de enseñanza-aprendizaje, que suele realizarse al final de un periodo más o menos prolongado de enseñanza, o al termino de la realización de una unidad temática, con un acto formal y explícito de comprobación, como es poner una prueba o realizar un examen.

La evaluación separada del proceso de enseñanza-aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve. Estas funciones sociales y de control que desempeña la evaluación , quitan importancia al conocimiento que podemos obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos. La acción educativa del profesor se divide o separa en los momentos de enseñanza y los de comprobación de lo aprendido. La evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos.

Elliot (1990:224) en su referencia a un modelo crítico de evaluación, parte de la condición de que la evaluación

de la comprensión y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. *"Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final, centrada en los resultados del aprendizaje"*.

Gimeno ( 1992:369-376) hace una defensa sin reservas de un modelo de evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por considerar que es la única que puede cumplir las funciones pedagógicas que constituyen la legitimación más explícita para su realización.

Entre las funciones pedagógicas propias de un modelo de evaluación centrado en el proceso, este autor destaca las siguientes:

- \* *Creadora del ambiente escolar.* El profesor ha de ser consciente de que el clima social del aula está en gran medida condicionado por las prácticas de evaluación. Las normas y valores por las que se rige el grupo escolar tiene mucho que ver con el sentido y orientación dado a la evaluación.

Sí queremos desarrollar en los alumnos actitudes de solidaridad y participación colaborativa tales comportamientos deben reflejarse en la valoración que hace el profesor y no solo el rendimiento intelectual.

- \* *Función de diagnóstico.* El valor diagnóstico de la evaluación estriba en su carácter de instrumento para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos:
  - Para conocer el punto de partida del alumno y establecer necesidades de aprendizaje previas (evaluación inicial)
  - Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporcionando información

para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que se produzca.  
( evaluación continua)

-Para determinar el estado final de un alumno después de un tiempo de aprendizaje. (evaluación final )

- \* *Recurso para la individualización.* La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares.
- \* *Afianzamiento del aprendizaje.* Cuando la evaluación se inscribe en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene sobre el estudiante el efecto de reactivar o consolidar su memoria, centrar la atención sobre aspectos importantes del contenido y estimular las estrategias de aprendizaje.
- \* *Función orientadora.* La evaluación formativa al poder detectar aptitudes específicas para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, es una guía para que tanto el alumno, como los profesores o los padres, tomen decisiones ajustadas con respecto a la elección de tipos de estudios, de materias optativas, etc.
- \* *Base de pronóstico.* Los datos procedentes de la evaluación continua nos puede servir para predecir comportamientos futuros de nuestros alumnos.

La evaluación integrada de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que abarcar al alumno como un ser que está aprendiendo. Por eso es una *evaluación holística*, es decir, globalizadora de toda la personalidad.

En opinión de Bridges (1989) el valor de la evaluación holística consiste en su aspiración a conocer a los alumnos como personas frente a la fragmentación de sus características propias de las evaluaciones al uso, basadas en pruebas objetivas, tests instructivos etc.

La evaluación holística requiere la comunicación abierta del profesor con el alumno, como único medio de comprender sus problemas personales, circunstancias familiares o escolares de todo tipo, su proceso de trabajo escolar.

El ideal pedagógico humanista de atender en la educación a todos los aspectos de la personalidad es una aspiración inherente al entendimiento de la enseñanza como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de las limitaciones. Un enfoque que se justifica en cualquier etapa educativa, pero más en los niveles primarios y secundarios de la educación.

Una evaluación formativa, dotada de un carácter holístico y que aspira, por tanto, a valorar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos y no solo rendimientos académicos no puede renunciar a que los alumnos se evalúen entre ellos -*heteroevaluación*- en aquellos casos en que el trabajo escolar se realiza en grupos o en experiencias de cogestión en el aula, dado el mayor conocimiento que los participantes pueden tener sobre ciertas cualidades sociales o el esfuerzo y la colaboración prestados a un trabajo conjunto, e incluso a que el alumno se evalúe a si mismo -*autoevaluación*- como vía de responsabilizarse en su propio proceso de aprendizaje y de propiciar el autoconocimiento.

La heteroevaluación y la autoevaluación son medios que una didáctica crítica que se inspira en valores como la codeterminación y la autonomía no puede descartar.

¿ Qué técnicas son las más apropiadas para llevar a cabo la evaluación formativa ?

En tanto que evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza y que además aspira a un conocimiento integral de la personalidad del alumno, la evaluación formativa ha de recurrir necesariamente a técnicas y procedimientos informales de valoración.

Como afirma Cardinet (1986:45 ) *"La evaluación formativa, para que sea aplicable por los profesores no tiene que exigirles el uso de un extenso conjunto de instrumentos apropiados. Porque es en el mismo curso del aprendizaje donde la forma de operar y donde las realizaciones de los alumnos tienen que ser observadas y utilizadas inmediatamente para rectificar su forma de proceder"*.

La evaluación formativa tiene sentido sólo si la entendemos desde la perspectiva informal realizada por los profesores dentro de sus prácticas habituales de trabajo y en un ambiente de comunicación abierta con los alumnos. Y ello requiere más que técnicas sofisticadas de evaluación, un cierto nivel de capacidad artística y de sentido común para realizar apreciaciones acertadas sobre sus alumnos, a partir de las capacidades y esquemas de percepción, atribución e interpretación de significados que adquieren en las condiciones naturales de trabajo

## **2. La unidad didáctica, en tanto que epítome y concreción del modelo didáctico adoptado.**

Desde una perspectiva crítico-constructiva-contextual, que es la plataforma de pensamiento en la que nos situamos para abordar la enseñanza del conocimiento social, la unidad didáctica cumple dos funciones esenciales:

- a) De una parte, permite articular el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integral a partir de las decisiones que se van adoptando en cada uno de los elementos del modelo didáctico de referencia ( objetivos, contenidos, actividades, medios didácticos, métodos, relación comunicativa profesor-alumnos-alumnos entre sí y evaluación) con vistas a la orientación de dicho proceso.
- b) Y de otra parte, es un instrumento que contribuye a aumentar la profesionalidad del docente como consecuencia de la reflexión sobre la propia práctica educativa y que dicha toma de decisiones comporta.

La unidad didáctica, en tanto que expresión concreta y proyección en la práctica de un modelo didáctico se configura como un diseño de intervención educativa que sirve de guía al proceso de enseñanza y aprendizaje. Su desarrollo en el aula hace posible la construcción /reconstrucción del conocimiento social por parte del alumno, al mismo tiempo que la reflexión crítica del profesor sobre el propio proceso instructivo. Desde una perspectiva crítica, el proceso de aprendizaje del alumno es inseparable del proceso de enseñanza del profesor. Ambos son medios de producción del conocimiento y de perfeccionamiento personal del primero y de mejora profesional del segundo.

La unidad didáctica se convierte así, en virtud de su inmediatez con respecto a la práctica educativa, en un instrumento que permite a los profesores organizar su trabajo cotidiano en el aula integrando en un todo tareas que frecuentemente aparecen desconectadas entre sí, tales como, la elaboración y desarrollo del curriculum, la investigación curricular, la innovación educativa y su propia formación profesional.

*La unidad didáctica en tanto que unidad de instrucción.*

Debe cumplir con los siguientes requisitos básicos:

1. *Debe ser coherente con los supuestos teóricos y principios que fundamentan nuestro modelo didáctico:*
  - a) Desarrollo de los valores de autonomía o emancipación personal, codeterminación o cooperación, solidaridad y conciencia crítica.
  - b) Concepción constructivista y significativa del aprendizaje y de la intervención educativa.
  - c) Estudio de la realidad y del conocimiento social en torno a problemas sociales relevantes.
2. *Debe ser coherente con la estructura del modelo didáctico* de referencia y articular desde una perspectiva dinámica objetivos, contenidos, actividades, medios, métodos, relación comunicativa profesor-alumnos y evaluación.
3. *Debe garantizar el adecuado tratamiento de los contenidos didácticos:* hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas y su secuenciación a distintos niveles de profundidad.

4. *Debe asegurar un tratamiento interdisciplinar del conocimiento social capaz de superar los límites conceptuales impuestos por las diferentes asignaturas que forman las Ciencias Sociales.*
5. *Debe ofrecer suficiente diversidad en las fuentes de información y en el tratamiento de los recursos que posibiliten el contraste y el enfrentamiento con las contradicciones, y sugerir un modo de actuación del profesor más centrado en el apoyo y orientación al alumno en su utilización de las fuentes, que como depositario y transmisor del contenido.*
6. *Debe poner a los alumnos en disposición de ejercitarse en la práctica de procedimientos y técnicas de tratamiento de la información que posibiliten la adquisición de conceptos-clave y marcos conceptuales cada vez más amplios, y los criterios de análisis, utilidad y utilización del conocimiento en situaciones nuevas y diferentes.*
7. *Debe propiciar la discusión y el debate de ideas como estrategia didáctica a través de la cual el grupo de alumnos examina críticamente la información, se enfrenta a un problema de investigación y decide actuar de una u otra forma en función de su crítica reflexionada y compartida.*
8. *Debe potenciar el ejercicio de la conciencia crítica de los alumnos a partir de propuestas que cuestionen la normalidad del discurso histórico-geográfico y social dominante, con objeto de que adquieran capacidades críticas de reflexión y de acción posibilitando el desarrollo de un conocimiento personal y socialmente emancipatorio.*
9. *Debe contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante una*



modalidad de evaluación capaz de suministrar la información necesaria para ajustar en todo momento la enseñanza a las características de los alumnos.

### **2.1. *Justificación del diseño de instrucción que hemos adoptado.***

Consideramos que el enfoque didáctico basado en la *investigación cooperativa y el debate de ideas* es el más adecuado para cumplir los requisitos y principios anteriores.

Dicho modelo parte de una concepción crítico-constructiva del aprendizaje y de la intervención educativa, según la cual el conocimiento está en proceso permanente de construcción y reconstrucción en los individuos y grupos.

El conocimiento no nos viene meramente por la interacción sensorial con el medio o por recepción pasiva de la información, sino por operaciones y experiencias que son mediadas socialmente por el grupo y en las cuales el individuo se implica de forma reflexiva. Las personas conocen por reflexión acerca de su experiencia. El mundo resultante es pluralista, y la esencia del proceso cognitivo consiste en la interacción entre mundos individuales, con el fin de crear una realidad compartida.

Una educación planteada desde tales supuestos exige que trabajemos para comprender nuestros mundos respectivos, desarrollando perspectivas compartidas que nos capaciten para aprender unos de otros y organizarnos preservando el pluralismo.

Hullfish y Smith ( 1961 ) relacionan de modo inextricable la construcción del conocimiento y el proceso social. Según estos autores, el desarrollo de habilidades y valores sociales requiere la capacidad de sintetizar y analizar los puntos de vista de los sujetos comprometidos en la interacción social.

Massialas y Cox ( 1986 ) sostienen que la escuela ha de ser partícipe de lo que llaman “reconstrucción creadora” de la cultura socialmente organizada. La escuela debe hacer un sólido esfuerzo para enseñar a los ciudadanos a reflexionar sobre los valores y participar con otros en la reconstrucción creativa de la sociedad.

Desde el punto de vista de los *objetivos del aprendizaje* el modelo de enseñanza basado en la indagación y el debate de ideas ha sido calificado por diversos autores -Sthenhouse, Thelen, Massialas y Cox, Smith, Oliver y Shaver, Suchman- como un modo directo y eficaz de enseñar conocimientos académicos y procesos sociales. También como un modelo que fomenta la confianza interpersonal, el respeto por las reglas negociadas y la independencia y el respeto a los demás. Por tanto, y de acuerdo con la opinión expresada por los autores anteriores, el enfoque investigativo posee la suficiente potencialidad formativa como para cumplir con estos tres objetivos básicos asignados al aprendizaje del conocimiento social:

1. Potenciar el dominio académico del conocimiento social mediante la adquisición de los conceptos básicos e ideas-clave indispensables para acceder a la comprensión de los hechos sociales y los métodos de adquisición del saber en esta área de conocimiento.
2. Potenciar el dominio personal del alumno mediante el desarrollo de su capacidad para conducir su propio aprendizaje y actuar de forma autónoma a fin de que continúe autorrealizándose a lo largo de su vida.
3. Potenciar el dominio social del alumno mediante el desarrollo de su capacidad de interacción social que le lleve a resolver cooperativamente los problemas sociales.

Desde el punto de vista de los *contenidos* el modelo didáctico posibilita:

1. La adquisición de los *contenidos conceptuales* relacionados con el tema de estudio a partir de la confrontación de ideas entre iguales y la ampliación de conocimientos que supone el manejo de muy diferentes redes informativas.
2. La adquisición de los *contenidos procedimentales* se ve, asimismo, posibilitada por las estrategias de aprendizaje que los alumnos han de ejercitar para la expresión de los propios conocimientos, la adquisición de otros nuevos y la publicación de las conclusiones a las que llega el grupo como consecuencia del proceso investigativo.
3. La adquisición de los *contenidos actitudinales* se produce como un efecto o consecuencia del clima de relaciones sociales que se establecen en el aula entre profesores y alumnos y de estos entre sí.

En cuanto a la *organización de los contenidos* el modelo va más allá del aprendizaje de hechos sociales aislados y apuesta claramente por una propuesta de aprendizaje integrado capaz de dar soluciones a problemas sociales significativos, de manera que la estructura de la disciplina se descubra en su misma aplicación a un tema humano concreto.

La *metodología* se convierte en el elemento medular del proceso de enseñanza-aprendizaje. La indagación y el debate de ideas que la acompaña -en cuanto que recurso metodológico que permite la toma de contacto con un problema social relevante- se convierte en el instrumento que articula y vertebra a la vez que da un sentido funcional a las actividades, medios didácticos y relación comunicativa del profesor con el grupo de alumnos:

1. Las *actividades* que han de realizar los alumnos, desde el planteamiento del problema hasta el establecimiento de las conclusiones finales incluida la evaluación del proceso, se integran en

cada una de las fases que forman la secuencia investigativa.

2. Los *medios didácticos*, en tanto que pruebas documentales de la investigación, se ponen al servicio de la comprensión y comprobación de los hechos sociales que se someten a debate y en ellos encuentran su significación.
3. La *relación comunicativa profesor-alumnos* se plantea, asimismo, dentro de los límites del problema social que es objeto de estudio. La relación interpersonal profesor-alumnos y de estos entre sí ha de inspirarse en principios democráticos. Es esencial que haya intercambios auténticos y una atmósfera de racionalidad y negociación. Massialas y Cox (1986:12 ) sostienen que los aspectos sociales de la clase son especialmente importantes, necesítandose un clima abierto de discusión: *"Todas las opiniones y puntos de vista se aceptan como tesis que merecen examen"*.

Se considera que el conocimiento es un conjunto de hipótesis siempre puestas a prueba. Ello requiere una negociación continua recogiendo datos relevantes, revisando los conceptos y efectuando nuevas comprobaciones. Es una atmósfera de negociación en la que todos modifican sus ideas frente a la evidencia.

Profesor y alumnos actúan como un grupo de trabajo democrático, aunque con papeles diferentes. El papel del profesor es el de un consejero, un orientador, un moderador de las intervenciones y un crítico constructivo.

En esta dinámica de trabajo el rol del profesor sufre una transformación actitudinal sustancial al verse obligado a abandonar su tradicional papel enciclopédico al de guía

y dinamizador del proceso de autoconstrucción del conocimiento de sus alumnos y del suyo propio, en tanto que miembro integrado en un grupo de trabajo cooperativo.

El profesor deberá pasar de ser la persona que posee todo cuanto debe transmitir a sus alumnos -concepción "bancaria" de la función del profesor- a ser un agente colaborador y facilitador de los medios que ayuden a los alumnos a descubrir y construir lo que deben aprender. Se relativiza de este modo la importancia del profesor como transmisor de la información para asumir ese otro papel más complejo que es el de movilizador del proceso de búsqueda, de indagación y de diálogo constante entre los que configuran el colectivo alumnos-profesor.

En la fase inicial, corresponde al profesor presentar el tema poniendo de manifiesto las cuestiones más controvertidas y problemáticas del mismo y tendrá, asimismo, que provocar la explicitación de las concepciones previas de los alumnos y organizar su confrontación a fin de poder lograr la formulación de los objetivos del tema o de las hipótesis. En esta primera fase, corresponde también al profesor la presentación de los "organizadores previos" o conceptos clave que pueden andamiar intelectualmente el proceso de búsqueda y elaboración posterior de la información.

Durante la fase de investigación, además de poner al alumno en contacto o de facilitarles las fuentes de información y pruebas de evidencia indispensables para la comprobación de las hipótesis iniciales, deberá ayudar a la estructuración de las explicaciones y a su clarificación, insertándolas en los marcos de referencia elaborados históricamente por la ciencia y la cultura.

Finalmente, debe colaborar en la discusión y valoración de los resultados obtenidos.

A lo largo de todas las fases el profesor es un consejero que ayuda a aclarar las posturas, promueve el proceso y elabora los planes. Ayuda a clarificar el lenguaje, mejora

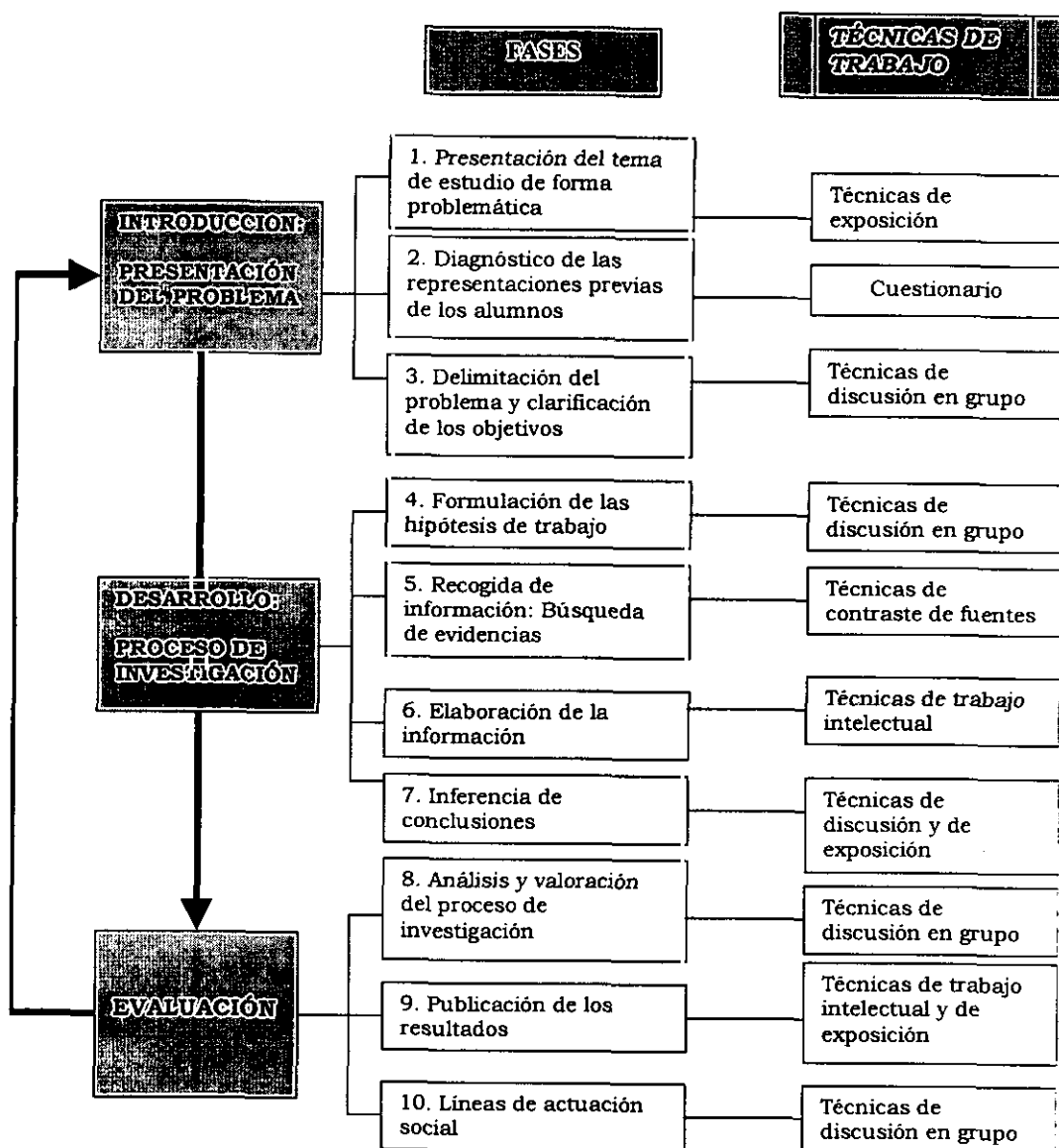
la lógica, busca la objetividad, comprende los supuestos y fomenta la comunicación. En consecuencia, se trata de un papel reflexivo ayudando a los alumnos a comprenderse y a encontrar su propio camino. El profesor inicia generalmente la investigación y el trascurso de sus fases. Sin embargo, los alumnos tienen la responsabilidad de su desarrollo.

El grado de asesoramiento y orientación del profesor variará sustancialmente en función de la edad, el nivel cultural, el grado de experiencia de los alumnos en trabajos de carácter cooperativo y la complejidad del problema objeto de estudio.

La consideración de esta serie de variables determinarán que el modelo presente un sistema social *fuertemente estructurado* ( el profesor es el organizador y controlador de la investigación y una de las principales fuentes de información) *moderadamente estructurado* (si se distribuye la actividad y la organización de las tareas equitativamente entre profesor y alumnos) y *débilmente estructurado* (si el alumno es el centro de la toma de decisiones y se fomenta la independencia intelectual y social).

La *evaluación* tiene un carácter cooperativo, se integra en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene como meta principal la mejora de dicho proceso.

## 2.2. Diseño de la Unidad Didáctica



## **2.3 Descripción de la Unidad Didáctica**

### **1. Presentación del tema de estudio de forma problemática**

El punto de partida de todo proceso de investigación lo constituye la confrontación del alumno con un suceso humano o situación social que se presenta como problemática.

Para que una situación sea problemática debe producir un choque o conflicto cognitivo con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos sobre la realidad social. Los puntos de vista conflictivos que se suscitan galvanizan el interés del alumno por el tema en cuestión.

La situación problemática puede surgir a partir de los interrogantes que plantean los alumnos en relación con aspectos de la realidad social que llaman poderosamente su atención o que despiertan su asombro o de las cuestiones suscitadas por el profesor en relación con el curriculum de estudios sociales.

Fuentes suscitadoras de problemas pueden ser:

- ♦ La experiencia vital de los alumnos.
- ♦ Problemas y conflictos que surgen en su entorno sociocultural más inmediato y que acaparan el interés de la comunidad.
- ♦ Los medios de comunicación social, principalmente la prensa y la televisión.
- ♦ El programa de estudios sociales.
- ♦ El libro de texto del alumno.



## **2. *Diagnóstico de las representaciones previas de los alumnos***

Una vez identificado el problema, el paso siguiente debe procurar poner al descubierto los constructos personales del alumno -preconceptos y estereotipos, prejuicios, ideas previas- que se han originado en la interacción cotidiana del alumno con su entorno sociocultural, previamente a recibir una instrucción sistemática sobre el tema en cuestión o bien como resultado de una primera aproximación académica muy general y posiblemente generadora de conceptos erróneos.

Los preconceptos y las ideas intuitivas de los alumnos han de ser explicitadas para poder detectar las ideas erróneas y crear situaciones didácticas adecuadas para su eliminación y sustitución por conceptos científicos.

Estas ideas previas que han sido bien caracterizadas por muchos autores ( Driver, 1986 ) están estructuradas en esquemas conceptuales y condicionan fuertemente su enlace con otras, de manera que a menudo, los alumnos establecen relaciones inadecuadas con el nuevo conocimiento que se les desea transmitir, de ahí que el curriculum deba orientarse al cambio conceptual teniendo presente las ideas y opiniones de los alumnos.

## **3. *Delimitación del problema y clarificación de los objetivos***

Esta fase tiene por objeto describir de forma lo más detallada y precisa posible las cuestiones más relevantes del problema, a fin de examinarlo de forma adecuada.

Esta tarea de descripción del problema estimula el uso más preciso del lenguaje, posibilita al profesor la definición de los conceptos básicos relacionados con el tema a la vez

que sugiere el posible esquema de estudio y señala las direcciones generales para los pasos o fases siguientes.

En palabras de Dewey ( 1916 ) la descripción del problema supone pasar de una dificultad sentida a su localización y definición. Su objeto, por tanto, es delimitar el posible campo de investigación.

La técnica para fijar los puntos principales y las intenciones que guían la investigación debe realizarse a través de un coloquio abierto con los alumnos. Los alumnos con el apoyo del profesor estructurarán las preguntas que sirven de base al diseño de investigación.

#### **4. *Formulación de las hipótesis de trabajo***

La descripción de las cuestiones más relevantes de un problema lleva aparejado siempre las posibles vías de solución. Aquello que podemos hacer para dar respuesta al problema o a los interrogantes planteados constituyen otras tantas hipótesis de trabajo o cuestiones de procedimiento.

En este sentido las hipótesis servirán de guía a la investigación y los alumnos intentarán comprobar los elementos del problema, sus relaciones con la solución propuesta y verificar si la solución es correcta o ha de buscarse otra.

Los alumnos con el apoyo del profesor determinarán la secuencia más importante y elegirán las estrategias más adecuadas para la resolución del problema. Entre las cuestiones importantes que el equipo de trabajo habrá de resolver destacan el *agrupamiento* de los alumnos ( número, composición y competencias) y la *información* que es preciso reunir para dar respuesta a los interrogantes planteados.

Durante esta fase de planificación, es muy importante que los alumnos tomen conciencia de las responsabilidades que asumen, tanto individualmente como de forma colectiva, en relación con la resolución del problema. Por ello, conviene que todas las propuestas de los alumnos sean atendidas, a fin de que los medios y procedimientos estimados más idóneos sean negociados y aceptados mediante consenso por toda la clase.

### **5. *Recogida de información: búsqueda de evidencias***

Organizada la clase en grupos de trabajo, es preciso recopilar datos, pruebas documentales o indicios que nos permitan comprobar o verificar cada una de las hipótesis establecidas con anterioridad. Los datos constituyen las evidencias que necesitamos para resolver cada uno de los aspectos del problema.

La recogida de información puede llevarse a efecto recurriendo a muy diferentes fuentes : pruebas documentales o bibliográficas ( enciclopedias, diccionarios, libros de texto, fotografías, periódicos, revistas especializadas, monografías, libros de viajes, discografía, video-cassettes, paquetes informáticos, etc.), la observación sistemática del entorno inmediato, visitas, cuestionarios, entrevistas, etc.

Con el fin de evitar las situaciones de bloqueo que a veces se producen en el transcurso de la investigación, por falta de un material didáctico adecuado, conviene tener previsto el material básico de investigación, que puede completarse con las aportaciones de los propios alumnos. En cualquier caso, la previsión de pruebas documentales por el docente dependerá del carácter estructurado, semiestructurado o autónomo de la investigación, y del tiempo previsto para su desarrollo.

## **6. *Elaboración de la información***

Los datos constituyen la materia prima de la investigación.

Pero es necesario evaluarlos y determinar los que más convienen, organizarlos de manera sistemática e interpretarlos según su adecuación y pertinencia para comprobar las hipótesis y hallar la solución al problema.

Tanto durante la fase de recogida de datos, como la de elaboración de la información, la orientación del profesor ha de ser fundamental para evitar los desvíos con respecto a los objetivos propuestos en la fase de planificación y las hipótesis de trabajo que los desarrollan.

La elaboración de la información exige la realización de tareas de análisis, comparación, síntesis, clasificación etc. que permiten ejercitaciones a nivel práctico que no siempre han proporcionado las instituciones educativas.

Con el fin de facilitar dichas tareas se hace recomendable la elaboración de una guía de actividades orientativa que recoja los aspectos más destacados de la información.

## **7. *Inferencia de conclusiones***

Todo este trabajo de interpretación de los datos debe concluir con una explicación del problema planteado y el establecimiento de un conjunto de conclusiones que verifiquen las hipótesis de trabajo iniciales.

Algunas conclusiones pueden ser evidentes, claras y definidas. Otras pueden tener un carácter exploratorio, aunque en ese preciso momento representen, sin embargo, la mejor solución posible. Es esencial que los alumnos reconozcan el carácter provisional de muchas de las

conclusiones a las cuáles se llega en el campo de los problemas sociales.

Algunos alumnos tendrán dificultades para pasar de la información reunida a una explicación clara y al establecimiento de conclusiones. Darán explicaciones inadecuadas omitiendo detalles esenciales. Una vez más, la orientación del profesor para canalizar el proceso reflexivo del grupo de alumnos y evitar situaciones de bloqueo es fundamental.

### **8. *Análisis y valoración del proceso de investigación***

Su propósito es que los alumnos reflexionen sobre el proceso seguido y las estrategias metodológicas utilizadas en la investigación con el fin de determinar las líneas de actuación que han sido más eficaces y productivas. Esta reflexión es fundamental para la mejora del proceso investigador y para evitar el peligro de mecanización en que podría incurrirse con una aplicación acrítica del modelo. Esta reflexión colectiva llevada a cabo a través de un debate abierto entre todos los participantes, permite a los diferentes grupos de trabajo contrastar opiniones no sólo sobre los resultados alcanzados, sino también sobre el proceso seguido, es decir, *qué se ha hecho, cómo se ha hecho y para qué se ha hecho*.

El contraste público de actitudes, ideas y juicios permite, asimismo, superar la fragmentación y atomización representada por los resultados parciales obtenidos por los distintos grupos al trabajar sobre cada una de las hipótesis.

Es importante que los alumnos tomen conciencia, a nivel personal, del cambio teórico y conceptual que se ha producido en su estructura cognitiva y en sus esquemas de percepción y de valoración de la realidad social como consecuencia de la incorporación de los nuevos conocimientos. También es muy importante la aplicación

a nuevas situaciones, mediante la búsqueda de relaciones significativas entre casos comunes.

La fase de evaluación debe concluir con la aceptación por el grupo de aquellas estrategias que han sido relevantes para la investigación y el abandono o modificación de aquellos procedimientos y actitudes que han demostrado ser poco eficaces o que han bloqueado y entorpecido la dinámica del grupo.

## **9. *Publicación de los resultados***

Su objeto es la socialización de los resultados o logros alcanzados.

Esta fase del proceso de investigación tiene una fundamental importancia, desde el punto de vista del desarrollo de las actitudes de corresponsabilidad y de participación cooperativa, porque permite a los alumnos tomar conciencia del carácter de esfuerzo colectivo y conquista social que todo descubrimiento representa. También del compromiso ético de hacer partícipes a toda la comunidad de los resultados alcanzados.

La comunicación de los resultados se puede hacer utilizando muy diferentes medios: exposiciones murales, informes escritos, edición de revistas, montajes fotográficos, paneles informativos, grabaciones en vídeo, etc.

## **10. *Líneas de actuación social***

El trabajo de investigación debe concluir con una reflexión sobre la utilidad y el sentido del trabajo realizado y su posible contribución a la mejora y transformación de la realidad social más inmediata.

En la medida en que los problemas estudiados lo

posibiliten bien por su actualidad social o bien por su relación directa con la vida de los alumnos ( discriminación por razón del sexo o de la raza, inseguridad ciudadana, alcoholismo y drogadicción, deterioro medioambiental y pobreza, paro, inmigración, etc.) se deberían analizar que tipo de acciones podrían llevarse a cabo para integrar el trabajo de clase con el medio y estimular las respuestas solidarias hacia los demás.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aebli, H.** (1988): *12 formas básicas de enseñar*. Madrid, Narcea.
- Aebli, H.** (1991): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, Narcea.
- Ausubel, D.** (1961): "Learning by Discovery: Rationale and Mistique". *National Association of Secondary School Principal's Bulletin*, 45.
- Ausubel, D., Novak, J.D., Hanesian, H.** (1987): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas
- Banks, S.A., y Clegg, A.A.Jr.** (1985): *Teaching strategies for the Social Studies. Inquiry, Value and Decision-Making*. Nueva York, Logman.
- Benedito, V.** (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona. Barcanova.
- Bridges, D.** (1989): "Pupil assessment from the perspective of naturalistic research" En: Simons, H. y Elliot, J. (Ed.) *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes. Open University Press. pp. 119-130.
- Bruner, J.** (1963): *El proceso de la educación*. México, Uteha.
- Bruner, J.** (1966): *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.
- Bruner, J.** (1970): "Man: A course of study" En Bruner, J. (1970): *Evaluation Strategies*. Cambridge, Mass. Cambridge Educational Development Center.
- Cañal, P. y Porlan, R.** (1987): "Investigando la realidad próxima: un modelo alternativo", en *Psicología y Educación*. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. ( Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación) Madrid, Centro de publicaciones del MEC y Visor.
- Cardinet, J.** (1986): *Evaluation scolaire et pratique*. Bruselas, De Boeck.
- Carretero, M.** (1982): *Presentación a la edición de la Enseñanza de las Ciencias*, de A. Giordan. Madrid, Siglo XXI.



- Carr, W. y Kemmis, S** (1983): *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Deakin University
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Ciari, B.** (1967): *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid, Ediciones Iberoamericanas.
- Contreras, D.J.** (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado (Introducción crítica a la Didáctica )*. Madrid, Akal.
- Dewey, J.** ( 1916 ) : *Democracy and Education*. Nueva York, McMillan.
- Doyle, W.** (1985): "Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education". En, *Journal of Teacher Education*. Vol. 36. Nº. 1.
- Driver, R. y Easley, J.** (1978): Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*. Vol. 5, pp. 61-84.
- Driver, R.** (1986): Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias* Vol. 4 (1), pp. 3-15.
- Eggleston, J.** (1980): *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- Eisner, E. W.** (1969): "Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum" pp. 1-18. En Popham, W.J., Eisner, E.W., Sullivan, H.J. y Tylor, L.L. (1969): *Instructional Objectives*. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. Nº. 3. Chicago, Rand McNally.
- Eisner, E.W.** (1987): *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona, Martínez Roca.
- Elliot, J.** (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Freinet, C.** (1974): *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona, Laia.
- Gadamer, H.G.** (1975): *Truth and Method*. Nueva York, Seabury Press. Londres, Sheed and Ward.

- George, K.D. y otros** (1977): *Las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Fundamentos y métodos*. Madrid, Santillana.
- Gimeno, J.** (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I.** (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giordan, A.** (1982): *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Siglo XXI.
- Hirst, P. y Peters, R.S.** (1974 ). *The Logic of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Host, V.** (1982): "El lugar de los procedimientos de aprendizaje espontáneo en la formación científica", *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, pp. 3-20.
- Hullfish, G.H. y Smith, Ph.G.** (1961): *Reflective Thinking: The Method of Education*. Nueva York. Dodd, Mead & Company.
- Jackson, Ph. W.** (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- Jarolimek, J. y Foster, C.D.** (1979): *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Kamii, C.** (1982): "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 18, pp. 3-32.
- Kamii, C. y De Vries, R.** (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid, Siglo XXI.
- Klafki, W.** (1986): "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva". En *Revista de Educación* nº 280 (mayo-agosto), pp. 37-79.
- Kliebard, H.M.** (1968): Curricular objectives and evaluation: a reassessment. En *The High School Journal*. pp.241-247.
- Lawton, D.** (1989): *Education, culture and the national curriculum*. Londres, Hodder and Stoughton.
- Massialas, B. y Cox, B.** (1986): *Inquiry in Social Studies*. Nueva York, Mc Graw-Hill.
- Mayer, R.E.** (1979): "Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning". En *Review of Educational Research*. Nº. 49, 2, pp. 371-383.

- Mc Donald, B.** (1973): *Educational evaluation of the National Development Programme in Computer Assisted Learning*. Londres. Shools Council.
- Mc Donald, B.** (1975): *Evaluation and the control of education*. Londres, Schools Council.
- Medina, A.** (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- Medina, A. y Domínguez, M. C.** (1989): *La formación del profesor en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- Medina, A. y Sevillano, M.L.** (1991): *Didáctica. Adaptación. El curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid, Uned.
- Moos, (1979):** *Evaluating educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy implications*. San Francisco, Jossey Bass.
- Novak, D.N.** (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza.
- Parlet, M. y Hamilton, D.** (1983): "La evaluación como iluminación". En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. pp. 450-466.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno, J.** (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Pérez Gomez, A.I. y Gimeno, J.** (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Perret-Clermont, A.N.** (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Visor.
- Peters, R.S.** (1963): *Authority. Responsibility and Education*. Londres, George Allen and Unwin.
- Peters, R.S.** (1969): *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Phenix, Ph.** (1964): *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for a general education*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Piaget, J.** (1933): *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- Popham, W.J.** (1969): Objectives and instruction. 35-52. En Popham, W.J., Eisner, E.W. Sullivan H.J. y Tylor, L.L. (1969): *Instructional Objectives*. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. N° 3 Chicago, Rand Mc Nally.

- Pozo, J.I., Asensio, M. y Carretero, M.** (1989): "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" . En: Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid. pp. 211-241.
- Raths, J.**(1971): "Teaching without, specific objectives". En *Educational Leadership*. Abril. pp. 714-720.
- Reigeluth, Ch. M. and Merrill, M.D.** (1980): "The Elaboration Theory of Instruction: A Model for Sequencing and Synthesizing Instruction". En *Instructional Science*, 9, pp. 195-219.
- Sarup, M.** (1990): "El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación". *Revista de Educación*. N°. 291. Enero-abril. pp. 193- 221.
- Schwab, J.J.** (1974): *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Scriven, M.** (1967): "The methodology of evaluation" En Stake, R.E. (Ed.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. American Educational Research Association. Monograph Series on Curriculum Evaluation N°. 1. Chicago, Rand McNally. pp. 39~89.
- Skilbeck, M.** (1982): *A core curriculum for common school*. Londres. University of London, Institute of Education.
- Skilbeck, M.** (1984): *School-based curriculum development*. Londres, Harper and Row.
- Stake, R.E.** (1974): "Responsive Evaluation" En *New Trends in Evaluation*. Institute of Education. Universidad de Göteborg. n°. 35.
- Stenhouse, L.** (1970): *The Humanities Project: An Introduction*. Londres, Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L.** (1980): " Curriculum Research and the Art of the Teacher". En *Curriculum*. Vol. 1. n°. 1. (primavera) Londres, Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Taba, H.** (1971): *A Teachers Handbook to Elementary Social Studies*. Addison Wesley, California.
- Taba, H.** (1974): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires., Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L.**(1980): *Curriculum development. Theory into practice*. Nueva York, MacMillan

- Titone, R.** (1981): *Psicodidáctica*. Madrid, Narcea
- Tonucci** (1988): *La escuela como investigación*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Viet, J.** (1970): *Los métodos estructuralistas en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Walker, D.F.** (1990): *Fundamentals of Curriculum*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.

**ABRIR SEGUNDA PARTE**





**ABRIR PRIMERA PARTE**

## **SEGUNDA PARTE**

# **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**



## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **CAPITULO V. MODELO DE FORMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

- 1. *Planteamiento del problema.***
- 2. *Finalidad y objetivos de la investigación.***
- 3. *Metodología de investigación adoptada.***
- 4. *La muestra: características.***
  - 4.1. *Elección de la muestra de la entrevista***
  - 4.2. *Razones que justifican la elección de la muestra.***
- 5. *Trabajo de campo.***
- 6. *Técnicas de recogida de datos.***
  - 6.1. *El cuestionario.***
    - 6.1.1. *Proceso de elaboración del cuestionario.*
    - 6.1.2. *Elección de las preguntas del cuestionario: criterios.*
    - 6.1.3. *La ordenación de las preguntas.*
    - 6.1.4. *Categorías para el análisis de datos.*

## **6.2. La entrevista.**

6.2.1.      *Proceso de elaboración de la entrevista.*

6.2.2.      *Categorías para el análisis de las entrevistas.*

**7.    *Análisis, descripción e interpretación de los datos recogidos en el cuestionario.***

**8.    *Análisis e interpretación de los datos de las entrevistas.***

**9.    *Bibliografía consultada.***

## CAPITULO V. MODELO DE FORMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

### **1. Planteamiento del problema.**

A lo largo de los dos últimos decenios, la investigación sobre los procesos de enseñanza ha tenido un extraordinario impulso. Como consecuencia de estos estudios hoy conocemos bastantes aspectos acerca de lo que hacen los profesores antes, durante y después del proceso de instrucción.

Uno de los paradigmas o programas de investigación de la enseñanza más vigoroso y productivo ha sido el enfoque de la efectividad de la enseñanza, conocido también como *programa del proceso producto*.

Dicho paradigma se ha visto enriquecido con las aportaciones de Flanders (1970), Dunkin y Biddle (1974), Soar y Soar (1979), Anderson, Evertson y Brophy (1979) , Evertson, Emmer, Sanford y Clements (1983), Rosenshine (1983), Gage y Needels (1989), además de los trabajos periódicos de reseña de Shulman (1989).

Los principios básicos de la investigación del proceso-producto fueron descritos por Anderson, Evertson y Brophy (1979:193) en los siguientes términos:

*..."definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza ) y lo que les pasa a sus alumnos ( los productos del aprendizaje)"*

El objetivo de la investigación sobre la enseñanza sería -en palabras de Pérez Gómez (1992:83)- *"establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del profesor/a, que pueden estimarse como estilos definidos de enseñanza ( variable independiente, denominada aquí*

proceso), y el *rendimiento académico de los alumnos* (variable dependiente, denominada aquí producto)"

El concepto de enseñanza que subyace a tales planteamientos es bien simple: el comportamiento observable del profesor es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno.

Los estudios de la eficacia de la enseñanza se llevan a cabo en aulas que funcionan normalmente durante los periodos de observación que son llevados a cabo con ayuda de escalas de observación categorizadas, casi siempre del tipo de "baja inferencia" (que dan cuenta de los hechos observables, en vez de juzgar o evaluar la calidad de las actividades observadas, lo que sería considerado como de "alta inferencia") y en la mayoría de los casos realizan una serie de observaciones ( un mínimo de cuatro y un máximo de veinte ) a lo largo del año escolar. (Shulman, 1989, pp. 25).

La revisión que de este paradigma ha hecho Medley (1979) permite conocer los factores que tienen una mayor incidencia en la eficacia docente.

En relación al *ambiente de aprendizaje*, las clases de los profesores eficaces eran organizadas, había menos censura por parte del profesor; eran menos críticas; se dedicaba menos tiempo a la gestión de la clase y se recurría más a la motivación positiva, que en las clases de los profesores menos eficaces.

En relación a la *administración del tiempo*, en las clases de los profesores eficaces se dedicaba más tiempo a las tareas académicas; más tiempo a trabajar en las clases como grupo; y menos trabajo independiente de los alumnos, que en las clases de los profesores menos eficaces.

En relación al *método de enseñanza* adoptado, los profesores más eficaces hacían más preguntas de "bajo

orden"; daban menos retroacción a los alumnos y había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores menos eficaces.

Pérez Gómez (1983) señala siete limitaciones de este paradigma de investigación:

- a) definición unidireccional del flujo de la influencia;
- b) reducción del análisis a los comportamientos observables;
- c) descontextualización del comportamiento docente;
- d) definición restrictiva de la variable "producto de la enseñanza";
- e) rigidez de los instrumentos de observación y pobreza conceptual;
- f) marginación de las exigencias del currículo;
- g) escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De entre las críticas que se han hecho al programa proceso-producto de investigación, quisiéramos destacar la escasa importancia concedida a los *contenidos* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, es necesario considerar que los resultados obtenidos en relación con la eficacia docente se lograron siempre en investigaciones sobre adquisiciones de habilidades instrumentales básicas, especialmente lectura y matemáticas.

Se hace tanto hincapié en la importancia de los procesos de interacción comportamental que se olvida la relevancia de los contenidos en la determinación específica

de tales procesos. Los comportamientos docentes, los estilos de enseñanza, no pueden ser indiferentes a la naturaleza de los contenidos culturales a los que se aplican. En este modelo de enseñanza se concede muy escasa importancia a la diferenciación que requieren los contenidos del curriculum.

En la segunda mitad de los años 70, empieza a desarrollarse a impulsos de la psicología cognitiva un nuevo modelo de investigación de la enseñanza, que frente al paradigma proceso-producto centra su atención en la *cognición del profesor y toma de decisiones* ( Shulman, 1989).

Dentro de este esquema, el comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales.

Shavelson(1983:392-393), -en cita de Shulman (1989, 59-60)- ha definido así los objetivos y el discurso para este programa de investigación:

*"En primer lugar, los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo... Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen... El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones"*

Shulman en su análisis de la definición de Shavelson, llega a la consecuencia de que para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza.

Dentro del paradigma de "pensamiento del profesor", denominado por Winne y Marx (1977) "paradigma mediacional cognitivo", centrado en el conocimiento de los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional, se han emprendido numerosos estudios ( Peterson y Clark, 1978; Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986; Calderhead, 1988), cuyo objetivo principal es indagar que tipo de decisiones adopta el profesor durante la fase preactiva e interactiva de la enseñanza y que afectan al qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo, etc. y la forma en que las creencias, principios y constructos personales y conocimiento práctico de los profesores influyen en las decisiones y acciones de los profesores.

En el contexto español, esta línea de investigación didáctica cuenta en su haber con los estudios y publicaciones aportados, entre otros, por los profesores Marcelo (1987, 1988a, 1988b), Villar (1986, 1987, 1988) , Pérez Cómez, ( 1983, 1988 , 1992 ), Escudero (1986) Escudero y González (1985 ) y Medina y Domínguez ( 1991)

La síntesis ofrecida por Marcelo (1987), permite conocer los principales hallazgos empíricos ofrecidos por esta nueva corriente de investigación didáctica.

Peterson y Clark (1978) y Shavelson y Stern (1983) han puesto de manifiesto que los profesores difícilmente toman decisiones interactivas de importancia que les lleven a transformar su planificación. Además, cuando han de tomar alguna decisión no se comportan según los modelos establecidos. Es decir, no piensan en todas las alternativas de acción disponibles y en base a ello sopesan y deciden razonadamente. Se ha comprobado que los profesores tienen en cuenta muy pocas alternativas de acción cuando toman decisiones. Por el contrario, gran parte de la conducta docente está sujeta a rutinas profundamente interiorizadas y a dilemas que se presentan y los cuales no tienen para el profesor una única solución aceptable (Lampert, 1984; Wagner, 1984). Ello no quiere decir que el profesor no tome decisiones, sino que se empieza a considerar que no son éstas el centro de su actividad.

Los trabajos de Connelly y Elbaz (1980), Olson (1981), Ben-Peretz (1984) y Escudero y González (1985) han puesto de manifiesto que es necesario conocer cuáles son las concepciones y constructos personales de los profesores hacia el curriculum.

El conocimiento práctico que cada profesor ha ido generando debido a su ejercicio profesional puede funcionar como un filtro que interpreta de forma idiosincrática la posible innovación educativa. Este es un hecho que debería tenerse en cuenta por las autoridades educativas cuando proponen cualquier tipo de innovación.

Algunos hallazgos se han conseguido en la investigación sobre pensamiento del profesor en relación con la planificación que realizan los profesores. Así se ha llegado a la conclusión de que éstos, cuando planifican, no siguen el modelo tradicional lineal, sino que la planificación puede representarse mejor como un proceso cíclico.

El conocimiento práctico de los profesores es una línea de investigación dentro del paradigma de pensamiento del profesor que permite indagar que tipo de elementos tiene en cuenta el profesor para estructurar su actividad docente.

Elbaz (1983:132) encuentra que el conocimiento práctico de los profesores no es lineal sino que responde a una estructura formada por tres elementos:

- a) *la regla de la práctica* que es "una declaración breve, claramente formulada acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica"
- b) *el principio práctico* que es más general y deriva usualmente de la experiencia personal, siendo normalmente una conjunción entre teoría y practica; y, por último,



- c) la *imagen* que es un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar.

Estos tres elementos se combinan para configurar el conocimiento práctico particular de cada profesor.

Estas investigaciones, no obstante la diversidad de perspectivas y de contextos en que se han producido, parecen confirmar que, en la situación actual, los profesores adoptan modos de acción de base estereotipada, prácticamente inmutables, cualquiera que sean los esfuerzos de renovación pedidos. Así pues, a pesar de la adopción, con frecuencia entusiasta, de nuevos planes de estudio para la educación básica con propuestas metodológicas renovadoras, nos encontramos con que una gran mayoría de profesores siguen enseñando, en esencia, como en el pasado; los veteranos continúan sin modificar sustancialmente su forma de actuación en el aula y los jóvenes imitan a los profesores expertos en vez de aplicar los nuevos principios pedagógicos y didácticos que les son propuestos.

Dado que, las investigaciones anteriores aportan datos suficientes para conocer los procesos de enseñanza que se practican actualmente en las aulas, cabe preguntarse que sentido tiene una investigación como la que nos proponemos afrontar y cuyo propósito principal es obtener información descriptiva sobre el modelo de enseñanza utilizado por el profesor que imparte el área de Ciencias Sociales en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

Dos limitaciones importantes encontramos en estos estudios: que no han sido aplicados de forma específica al campo de los estudios sociales, salvo algunas excepciones, y que la mayoría de ellos han sido realizados fuera de nuestro contexto cultural.

Es ilustrativo, en este sentido, que las dos únicas

investigaciones que dentro del paradigma "proceso-producto" han alcanzado una cierta relevancia sean las de Oliver y Shaver (1966) y la de Taba y colaboradores (1965).

Dentro del paradigma del pensamiento del profesor y de acuerdo con los datos suministrados por Marcelo (1987) las principales investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de las Ciencias Sociales se han realizado con profesores y alumnos de enseñanza primaria. Sin embargo, ni en enseñanza secundaria ni en enseñanza universitaria se han realizado investigaciones sobre planificación y para analizar las decisiones y pensamientos interactivos de los profesores.

### *Investigaciones sobre planificación de la Enseñanza*

<i>Asignatura</i>	<i>Autores</i>
Ciencias Sociales/Geografía	Taylor, 1970 Peterson, Marx y Clark, 1978 Lowyck, 1980 Buchman y Schmidt, 1981 Lydecker, 1982 Marcelo, 1987

Fuente: Marcelo (1987: 69)

### *Agrupación de las investigaciones sobre toma de decisiones interactivas.*

<i>Asignatura</i>	<i>Autores</i>
Ciencias Sociales	Peterson y Clark, 1978 Peterson, Marx y Clarck, 1978 Lowyck, 1980 Marx y Peterson, 1981 Forgaty, Wang y Creek, 1982 Marcelo, 1987

Fuente: Marcelo (1987)

Más recientemente, y dentro igualmente del paradigma del pensamiento del profesor, han aparecido dos trabajos de indudable interés desde el ámbito de estudio del conocimiento social: el estudio de Mario Carretero y Carmen Guimera (1992) sobre " Práctica docente y

Pensamiento del profesor de Historia de Secundaria “ y sobre todo el estudio de Antonio Medina y Concepción Domínguez “ Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales”.

El trabajo de Medina y Domínguez (1992) permite conocer los “rasgos y concepciones más significativos que tienen los profesores sobre la naturaleza de las Ciencias Sociales y principalmente de la Geografía e Historia y del sentido que esta área tendrá al finalizar la enseñanza primaria”. Llevados de este propósito de analizar la implicación global que posee para los docentes su enseñanza-aprendizaje en el centro y aula, los autores centran su atención en los siguientes aspectos esenciales:

- ♦ Los ejes/núcleos sustantivos de Ciencias Sociales.
- ♦ La visión cognitivo-estimativa del área por el profesor.
- ♦ Los conocimientos que el profesor ha de tener para enseñarla: conocimiento de la materia; conocimiento de los alumnos; conocimiento didáctico/pedagógico y conocimiento curricular.
- ♦ La reflexión formal sobre un modelo didáctico de enseñanza.
- ♦ La percepción de su enseñanza: creencias imágenes y atributos.
- ♦ Su reflexión sobre las decisiones de adecuación transformación y sentido profesional.

Este somero pero representativo panorama del estado de la investigación sobre la enseñanza justifica nuestro presente trabajo. Por medio de él, podremos completar con nuevas aportaciones esa línea de investigación ya iniciada y que tiene como principal propósito indagar de que forma influye el conocimiento práctico de los profesores de estudios sociales en su línea de actuación en el aula.

## **2. Finalidad y objetivos de la investigación**

El objetivo nuclear de nuestra investigación es conocer el modelo didáctico utilizado por el profesor que imparte el área de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Secundaria y su proyección sobre su práctica educativa.

Como objetivos derivados destacamos los siguientes:

1. Conocer cuales son los supuestos sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos que fundamentan el modelo de enseñanza del conocimiento social adoptado por los profesores de Educación Secundaria y la estructura de dicho modelo didáctico.
2. Conocer cuáles son los objetivos generales asignados a la enseñanza del conocimiento social.
3. Conocer la selección, secuencia y organización del contenido didáctico.
4. Conocer el tipo de actividades que llevan a cabo los alumnos para el aprendizaje del conocimiento social y las estrategias metodológicas que presiden el trabajo del profesor.
5. Conocer los medios didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización dada al aula con el fin de facilitar el trabajo escolar.
6. Conocer la estructura social de participación que rigen los intercambios y el tipo de relaciones sociales que se establecen en el aula entre profesor y alumnos y de estos entre sí.

7. Conocer la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y las medidas de atención a la diversidad que adopta el profesor.

La información de los profesores a las cuestiones anteriores nos deberían permitir hallar respuesta a estos tres interrogantes básicos:

- a) ¿La concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria se fundamenta y orienta en base a un modelo didáctico integrado ?
- b) ¿En qué medida la aplicación de nuestra propuesta de modelo didáctico puede suponer una mejora sustancial para la enseñanza del conocimiento social ?
- c) ¿Qué cambios efectivos habrían de darse en la organización del centro, departamento y aula para llevar a la práctica el programa de transformación y mejora de los estudios sociales que dicho modelo didáctico requiere ?

### **3. Metodología de investigación adoptada**

La elección del enfoque o perspectiva metodológica ha de estar de acuerdo con la naturaleza del problema planteado y con la finalidad y objetivos que orientan la investigación.

De acuerdo con este principio, estimamos que el *modelo cualitativo* es el más adecuado para llevar a cabo nuestro trabajo, por considerar que el fenómeno educativo que pretendemos estudiar es más susceptible a la descripción y análisis cualitativo que a la cuantificación.

Las características más importantes de este modelo, de acuerdo con Pérez Serrano (1994: 27-31 ) son las siguientes:

- a) El objeto de investigación en este modelo es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas no por leyes.

Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la *comprensión* de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones de los sujetos participantes.

- b) Intenta comprender la realidad de la vida cotidiana a través de las interacciones y comunicaciones de los protagonistas.

- c) Se basa en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que hagan posible un análisis interpretativo.

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

- d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos, es decir, en la intencionalidad y el significado del comportamiento humano.  
*"La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales"* ( Carr y Kemmis, 1988: 99 ).
- e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados. La relación sujeto/objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos, afirmar que frente a la independencia entre investigador/objeto en el paradigma racionalista, el modelo cualitativo sostiene la interrelación entre investigador /objeto, hasta tal punto que se influyen.

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión significado y acción. La perspectiva cualitativa penetra en el mundo personal de los sujetos ( como interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen ). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. ( Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992 ).

Los investigadores que se inclinan por este enfoque perciben la esfera educativa mucho más flexible y personal, creada por los propios sujetos. La realidad solo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas. La comprensión y valoración de las interpretaciones del individuo, de la realidad y de las situaciones educativas en las que se haya implicado han de venir del propio sujeto, no del exterior.

Para esta perspectiva, el proceso educativo tiene un carácter subjetivo y por ello es necesaria la experiencia

directa de las personas en contextos educativos específicos. Las personas se mueven por sus creencias e interpretaciones del medio ( Jorgensen, 1989 ).

Se estudian aspectos de la educación como las intenciones, acciones, significados y construcciones teóricas de los implicados en el proceso educativo que son difícilmente observables y cuantificables.

Este enfoque se interesa por los significados e intenciones de las acciones humanas. Se centra en las personas y analiza las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea y de sus relaciones con él ( Denzin, 1979).

Su objetivo es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar tal como se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados. Desde esta perspectiva se contempla el mundo subjetivo de la experiencia humana. El investigador intenta penetrar en el interior de la persona y entenderla "desde dentro" (Marshall y Roosman, 1989 ).

En consecuencia el investigador sigue un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, se interesa por la comprensión global de las situaciones y personas; utiliza la vía inductiva; los conceptos, comprensiones e interpretaciones se elaboran a partir de los datos; el investigador crea un marco de referencia adecuado para que las personas puedan responder fielmente sobre el mundo según sus experiencias y vivencias; tiene en cuenta la idiosincrasia de los fenómenos y contextualiza las situaciones.

La finalidad de la investigación será comprender como los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos.

En la perspectiva cualitativa se da un intercambio dinámico entre teoría y práctica, con retroinformación y



modificaciones constantes de la teoría en base a los datos obtenidos. Se establece un proceso dialéctico entre ambas.

Utiliza diseños de naturaleza flexible que llevan a un enfoque progresivo; la metodología está al servicio del investigador y no a la inversa. Tiende a utilizar técnicas cualitativas, como la observación participante, entrevistas, notas de campo, relatos, etc. Reinterpreta los conceptos de validez, fiabilidad, y objetividad propios de la metodología empírico-analítica. Se apoya en los procesos de triangulación y contrastación intersubjetiva.

En cuanto al análisis de datos es de naturaleza cualitativa y suele implicar varias etapas: reducción, categorización, representación, validación e interpretación. Es un proceso de carácter cíclico, interactivo.

Las críticas que se vierten sobre esta metodología suelen referirse a su carácter subjetivo o riesgo de subjetividad: las observaciones e informes de los sujetos pueden estar sesgados o ser incompletos. El mismo investigador puede analizar las situaciones desde su propio marco referencial.

De ahí que uno de los problemas que aún tiene planteados la investigación cualitativa sea el relativo a la *fiabilidad* y *validez* de los datos que, obviamente, ha de resolverse mediante una metodología distinta de la adoptada por la investigación cuantitativa, ya que ha de ser sensible a las diferencias, los casos particulares, los procesos singulares, el cambio social y educativo, las observaciones manifiestas y los significados latentes que nos proporcionan elementos significativos para la comprensión de la realidad.

Con respecto a la *fiabilidad*, es decir, "*el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación*" (Pérez Serrano, 1994: 77) posibilitando su replicación, puede enfocarse desde una doble perspectiva: externa e interna.

La *fiabilidad externa* depende de la posibilidad de que

otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Estas son replicables únicamente si los informes de investigación reconstruyen con carácter analítico todos los procedimientos utilizados.

La *fiabilidad interna* depende de la coincidencia entre varios investigadores que actúan en un solo estudio. Los observadores deben mostrar congruencia suficiente en la observación de un hecho de modo que puedan considerarse equivalentes sus interferencias relativas a un mismo fenómeno. Lo que se pretende es coincidir en la descripción y comprensión de los acontecimientos.

Para conseguir la fiabilidad interna suelen utilizarse diversas estrategias, como descripciones de bajo nivel interferencial, varios investigadores, participantes-ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente.

Con respecto a la *validez*, es decir, la exactitud con que los instrumentos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana, puede obtenerse por diversos métodos, como pueden ser los de *triangulación*, *saturación* y el *contraste con otros colegas*.

El proceso de investigación que se ha desarrollado en la recogida de datos de esta tesis doctoral ha intentado buscar su validez y fiabilidad en la *metodología de la triangulación*, tanto de métodos e instrumentos como de fuentes.

La triangulación es una metodología de investigación que dada las características de la recogida de datos, que hemos seguido en esta tesis, creemos que es la más adecuada para validar y dar fiabilidad al proceso y a los datos recogidos, así como por su pertinencia (De Ketele y Roegiers, 1995).

La triangulación es una metodología desarrollada anteriormente por Denzin (1988) y, posteriormente, por Taylor y Bogdan (1992), que está teniendo una alta

repercusión en el campo de la educación como lo demuestran, entre otros, los trabajos de diferentes expertos y especialistas en este campo, coordinados por Weiss (1995) y Waldorf (1995) o el trabajo de De Ketele y Roegiers (1995), como describiremos más adelante.

En esta investigación se ha utilizado fundamentalmente la triangulación de metodologías e instrumentos:

- a) Siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), creemos que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de *métodos cuantitativos* (aquellos que buscan a través de los criterios de medida de datos cuantificables y medibles en porcentajes) y *métodos cualitativos* (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad, los fenómenos, los procesos y los criterios que la configuran y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido en llamar triangulación.

Como dice Lee J. Cronbach y asociados (1980) en su tesis número 59, *"el evaluador sabio no debe declarar lealtad a ninguna de las metodologías sumativas (científico-cuantitativas) o metodologías descriptivas (cualitativo-naturalistas)"*.

Ya algunos autores habían defendido anteriormente esta posición según la cual cabe emplear conjunta y eficazmente los métodos cualitativos y cuantitativos, tanto en el contexto de la investigación de evaluación como en disciplinas de naturaleza más tradicional. Pero, tal vez, fueron Cook y Reichardt (1986) quienes lo expresaron mejor.

Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan Cook y Reichardt (1986):

1. Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.

2. Se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podrían ofrecer por separado.
3. Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

En esta línea, parece oportuno señalar los trabajos de Denzin (1988), Taylor y Bogdan (1992), Sabirón (1990), Santos (1990), y en los que proponen la utilización de la triangulación de métodos como una utilización mixta de diferentes modelos.

La complejidad de la realidad parece favorecer la utilización de diferentes modelos, según la finalidad que tengamos en cada caso o fase y según el objeto de la evaluación. Estos dos criterios nos deben ayudar a decidir cuál de los métodos parece que pueda ser el más oportuno o cuál debemos primar en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro del proceso de investigación.

Siempre será beneficioso en toda investigación la obtención de una visión múltiple de la realidad (Patton, 1987; Silverman, 1997) y la capacidad de cruce y complementariedad de la información (Cook y Reichardt, 1986; Miller y Dingwall, 1997).

*"De hecho, en numerosos proyectos los hallazgos más significativos han surgido en momentos que se aplicaban métodos complementándose mutuamente... el término que suele usarse para designar la profusa interacción de métodos es el de 'triangulación'..." (Walker, 1989).*

El proceso de triangulación cumple diversas funciones:

1. Permite el contraste de datos e informaciones.
2. Es un método de recogida de datos. Cuando

"enfrentamos opiniones" y comparamos los datos, siempre surgen nuevas informaciones que habían quedado ocultas en exploraciones anteriores.

3. Es un método de debate, reflexión colectiva y autorreflexión que implica a los participantes en los procesos de análisis y crítica de la praxis, facilitando, posibilitando y comprometiéndose al cambio y mejora.
4. Es un método de crítica epistemológica.

*"Al enfrentar las interpretaciones de los hechos y fenómenos extraídos por los evaluadores con las versiones de los participantes surgen, además, cuestiones relativas a la metodología empleada, a las técnicas de recogida y obtención de los datos, a la subjetividad de los observadores, a la idoneidad de los diseños, a los fines de la evaluación, etc. Ello fuerza a los evaluadores, por un lado, al análisis, autocrítica y autocontrol continuos y, por otro, a la justificación o defensa de sus postulados teóricos, lo que provoca el contraste epistemológico y metodológico, al menos de algunos sectores de participantes, sobre la evaluación en marcha y sobre los presupuestos paradigmáticos, en general, en los que se sustentan las investigaciones sociales"* (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992: 37).

Se ha utilizado, en primer lugar, metodología cualitativa llevando a cabo entrevistas semiestructuradas y abiertas (De Ketele y Roegiers, 1995) que nos permitieran delimitar el campo de la investigación y profundizar, posteriormente, en aquellos aspectos que no eran obvios, pudiendo de esta forma elaborar un cuestionario que nos permitiese corroborar y profundizar en algunos aspectos más. En esta fase cualitativa, era muy importante, en el proceso metodológico llevado a cabo, la selección de la muestra, puesto que los entrevistados tendrían que reunir unas condiciones muy significativas para que fuese un grupo representativo fiable y válido del universo sobre el que se quería investigar y la muestra recogida nos definiera

en un porcentaje muy alto las líneas generales de la recogida de datos y las conclusiones derivadas correspondientes.

En este proceso se intentó definir la muestra por grupos destinatarios de subculturas del profesorado: innovadores, medios, pasivos; alto, medio y bajo nivel de conocimientos didácticos y epistemológicos de la enseñanza de las ciencias sociales. Todo este proceso se puede contrastar en el punto 4 de este capítulo.

Esta muestra o selección nos permitiría a través de esta metodología cualitativa y de un instrumento como es la *entrevista semiestructurada* (De Ketele y Roegiers, 1995) recoger información suficiente para conseguir tres objetivos: delimitar el campo de la investigación, centrar las líneas de profundización de la investigación en posteriores fases y, lo más importante, elaborar el cuestionario para corroborar y validar los datos recogidos en la primera fase.

*"Una entrevista es una situación de comunicación de carácter conversacional, generalmente protagonizada por dos personas, entrevistador y entrevistado, cuyo establecimiento obedece a una determinada finalidad: obtener información de alguien que posee conocimientos significativos sobre la realidad que nos interesa"* (Miller y Dingwall, 1997).

*"La entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados hasta la "conversación no estructurada", todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo"* (Walker, 1989: 54).

Su aplicación es muy útil cuando en el proceso de investigación se requiera indagar, dar un mayor carácter explicativo y profundizar sobre circunstancias que son

relevantes (Denzin, 1988). Nos permite captar y analizar aspectos de la realidad que no son directamente observables (Silverman, 1997).

- ◆ Permite lograr un buen nivel de profundización en las respuestas.
  - ◆ Posibilita establecer una relación positiva con el que ofrece la información, ya que la relación es interpersonal.
  - ◆ Hay una mayor espontaneidad en las respuestas al no disponer de tiempo el entrevistado para reflexionar (aunque evita una mayor reflexión).
  - ◆ Es muy flexible, permite adaptar la situación a las características contextuales y personales del entrevistado, indagar más sobre las respuestas que dan o que la conversación discurra por vías que no estaban prefijadas (lo cual impide una gran uniformidad en su aplicación).
- b) En la segunda fase, y en función de los datos recogidos en la primera se elaboró el *cuestionario semicerrado* (De Ketele y Roegiers, 1995), como puede comprobarse por el punto 6. 1. Los datos recogidos a través de la entrevista sirvieron para la selección de las preguntas y su configuración, tanto de estilo lingüístico y códigos, como de contenidos de la investigación, intencionalidad y aspectos a concretar o corroborar, su estructura y las categorías del análisis de los datos.

El cuestionario es un conjunto de preguntas dirigidas a aquellos de quienes se requiere recabar su opinión, conocimiento o valoración. Este instrumento de recogida de información facilita el conocimiento de la visión sobre el objeto de investigación de gran número de sujetos, no de forma directa, sino a través de las manifestaciones que hacen sobre ello las personas encuestadas (Silverman, 1997).

*"El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta.... Por otra parte ofrece ventajas cara a la administración, al presentar, al menos, potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad" (Walker, 1989).*

- ◆ Permite la obtención de gran volumen de información, porque se puede aplicar simultáneamente a un considerable número de sujetos en poco tiempo (aunque existe un límite en cuanto al conjunto de temas a tratar).
- ◆ Es un procedimiento relativamente económico y rentable.
- ◆ Para la mayoría los cuestionarios son algo cotidiano, ya que están habituados a ellos en muchos ámbitos y para multitud de fines.
- ◆ Debido a que el mismo cuestionario se va a presentar a distintos sujetos, se logra obtener una cierta uniformidad en su aplicación.
- ◆ La garantía del anonimato facilita la libertad y sinceridad en las respuestas.
- ◆ Al dejar un tiempo prudencial para rellenarlo se posibilita un aumento en el nivel de reflexión en las respuestas.
- ◆ El cuestionario está configurado de tal forma que permite que la información obtenida se puede codificar fácilmente.

*"No se utilizan de forma exclusiva sino como cauces que permiten recoger una información de amplio espectro que puede ser sometida al contraste y profundización a través de la entrevista y la observación de campo. Los cuestionarios*



*pueden construirse después de un tiempo de observación de la realidad, de tal manera que recojan la información más pertinente, necesaria y valiosa"* (Santos Guerra, 1990).

También se definió el plan de aplicación, el proceso de recogida de los datos y su procesamiento, así como los apartados sobre los que se debería hacer una mayor incidencia por su importancia, aunque, como es lógico, se planteaba de forma abierta y flexible para poder incorporar, incluso en el propio cuestionario y durante el proceso de investigación aquellas mejoras que, se deducían del propio desarrollo del proceso, que podían ayudar a mejorar, tanto desde la perspectiva metodológica como de la recogida de datos, el proceso y los apartados de las conclusiones.

De esta forma, se recogieron los datos que ayudaron a corroborar y a validar los recogidos en la primera fase como se puede ver posteriormente.

c) La *triangulación* se completó en la tercera fase, con la *entrevista final de carácter estructurado*. Mediante la entrevista final se ha pretendido volver a contrastar y validar el proceso, la metodología y los instrumentos y los resultados y las conclusiones a las que había llegado a través de las *entrevistas iniciales* de carácter exploratorio y abierto y la aplicación de los *cuestionarios*.

Con esta validación se cerraba el proceso de triangulación y se ponía en marcha la elaboración de las conclusiones definitivas de la tesis y de las hipótesis desarrolladas en los apartados anteriores.

#### **4. La Muestra: características**

Para la extracción de la muestra hemos tenido en cuenta las cinco etapas que señala Fox (1981: 367-369) en el proceso de muestreo:

- 1) Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
- 2) Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
- 3) Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
- 4) Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.

La *población investigada* está formada por todos los profesores de Educación Secundaria Obligatoria que en este momento están impartiendo el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en los centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

La población investigada no coincide en este caso con la población total de referencia quedando reducida a aquellos centros que han anticipado la Educación Secundaria.

Para determinar y cuantificar la población objeto de estudio hemos tomado como base o punto de referencia los datos que figuran en el listado del Proceso de Datos de la Dirección Provincial de Enseñanza de Madrid ( curso 1995-96 ).

De acuerdo con los datos suministrados por este organismo oficial, el *universo* está formado por 1.300

profesores que durante ese curso académico imparten el área de Ciencias Sociales en centros públicos de BUP de la Comunidad de Madrid.

La *población investigada* asciende a 780 profesores, es decir a un 60%, que son los que en ese curso académico imparten sus enseñanzas en algunos de los dos ciclos que componen la ESO.

La *muestra real o muestra productora* de datos asciende a 76 profesores que vienen a representar un 10% de la población investigada.

¿Cómo se puede contrastar la representatividad de la muestra?

Recurriendo a los tres tipos de muestra:

- a) Muestra invitada o conjunto de individuos “invitados” de la población.
- b) Muestra aceptante o conjunto de individuos que aceptan participar.
- c) Muestra productora de datos o muestra real de estudio.

La *muestra invitada* está formada por 142 sujetos pertenecientes a centros públicos y 22 pertenecientes a centros privados concertados con un total de 164 sujetos.

La *muestra aceptante* está formada por 79 sujetos pertenecientes a centros públicos y 15 pertenecientes a centros privados concertados con un total de 94 sujetos.

La *muestra productora de datos* está formada por un total de 76 sujetos de los cuales contamos con datos que nos aporta el instrumento aplicado, es decir, el cuestionario.

La distribución de la muestra ha sido la siguiente:

COLEGIOS PÚBLICOS	Muestra invitada	Muestra aceptante	Muestra productora
<b>MADRID CENTRO</b>			
Lope de Vega (Centro)	5	0	0
Santa Teresa de Jesús (Centro)	5	0	0
Cardenal Herrera Oria (Fuencarral)	5	0	0
Príncipe Felipe (Fuencarral)	3	3	2
Salvador Dalí (Ciudad Lineal)	3	2	2
San Juan Bautista (Ciudad Lineal)	6	0	0
Avda. De los Toreros (Salamanca)	2	2	2
La Estrella (Retiro)	3	3	3
Juana de Castilla (Moratalaz)	2	2	2
Felipe II (Moratalaz)	3	2	0
Francisco de Goya (Ciudad Lineal)	4	3	2
Marqués de Suances (San Blas)	5	4	2
Francisco de Quevedo (San Blas)	4	3	3
Carlos III (San Blas)	6	5	4
Gómez Moreno (San Blas)	3	2	1
Ntra. Sra. de la Almudena (Tetuan)	4	2	2
<b>MADRID NORTE</b>			
Agora (Alcobendas)	6	3	3
Francisco Ginér de los Ríos	8	4	2
Juan de Mairena	6	6	4
La Cabrera	4	1	0
<b>MADRID SUR</b>			
Joaquín Araujo (Fuenlabrada)	5	4	2
La Serna (Fuenlabrada)	4	1	1
Manuel de Falla (Móstoles)	3	1	1
María Zambrano (Leganés)	6	5	5
Gabriel García Márquez (Leganés)	4	3	3
<b>MADRID ESTE</b>			
Antonio Gala (Coslada)	3	2	2
María Moliner (Coslada)	3	2	2
Rafael Alberti (Coslada)	4	1	1

COLEGIOS PÚBLICOS	Muestra invitada	Muestra aceptante	Muestra productora
Antonio Gaudí (Coslada)	2	2	2
Luis Braille (Coslada)	6	2	2
Miguel Catalán (Coslada)	6	5	5
Luis García Berlanga (Coslada)	4	2	0
<b>MADRID OESTE</b>			
Carlos Bousoño	5	2	1
COLEGIOS PRIVADOS	Muestra invitada	Muestra aceptante	Muestra productora
<b>MADRID CENTRO</b>			
Fray Luis de León (Moncloa)	2	2	2
Centro Covadonga (Centro)	2	2	2
La Inmaculada (Chamberí)	4	4	4
San José (Ciudad Lineal)	2	2	2
Jesús y María (Ciudad Lineal)	2	0	0
Ntra. Sra. de las Nieves (Ciudad Lineal)	4	0	0
López y Vicuña (San Blás)	4	3	3
Nazaret (San Blás)	2	2	2
	<b>164</b>	<b>94</b>	<b>76</b>

El tipo de muestreo que hemos adoptado es por *conglomerados o grupos*.

Este tipo de muestreo según Arnal, del Rincón y Latorre (1992), se utiliza cuando los individuos de la población constituyen grupos naturales o conglomerados (distrito, centro escolar, etc.) En este caso, la unidad muestral es el conglomerado (*cluster*) o grupo y no los individuos. La selección aleatoria se aplica a los conglomerados y no a los individuos que los componen. El muestreo por conglomerados o grupos sigue estos pasos:

- a) la población se divide en grupos o conglomerados;
- b) se seleccionan aleatoriamente los conglomerados;

- c) los sujetos de los conglomerados constituyen la muestra.

En nuestro caso, la extracción de la muestra ha tenido en cuenta la división territorial de la Dirección Provincial de Madrid, Orden de 13 de julio de 1989 (BOE nº. 168 de 15 de julio de 1989) de acuerdo con la cual se establecen cinco Subdirecciones Territoriales: Madrid-Centro, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste.

El muestreo tiene sentido en cuanto garantiza que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra. Preservar la representatividad es el atributo más importante que debe reunir el muestreo, lo que nos permitirá generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra.

Fox (1981: 373) señala que para conseguir la representatividad se requieren tres condiciones:

- a) saber qué características (variables) están relacionadas con el problema;
- b) capacidad para medir esas características (variables)
- c) poseer datos de la población sobre las características para utilizarlos como base de comparación.

Según el mismo autor, si no se cumple alguna de estas condiciones para alguna de las características, se pierde la capacidad de buscar deliberadamente la representatividad en cuanto a ella.

La utilización de los procedimientos aleatorios en el muestreo ayudan a garantizar la representatividad de la muestra, pero ello no es garantía total para que estemos seguros de que la muestra al azar es representativa de la población que se ha extraído (Kerlinger, 1985).

La muestra estuvo sometida a un proceso de mortalidad que puede considerarse normal si se tienen en cuenta una serie de circunstancias que afectan tanto al instrumento elegido como a los participantes:

- a) La gran amplitud del cuestionario exigida por el cumplimiento de los objetivos de la investigación, con un total de 53 preguntas, cuando en opinión de algunos autores ( Fox, Bisquerra )la extensión razonable de un cuestionario no debe sobrepasar las 30 preguntas.
- b) La índole de las cuestiones planteadas que exigen del encuestado todo un proceso de reflexión valorativa, cuya información va más allá del nivel superficial o subsuperficial que caracteriza la encuesta.
- c) Las suspicacias que toda encuesta de opinión suscita entre el profesorado, especialmente si la información recae sobre aspectos relacionados con el pensamiento del profesor y su propia práctica docente.
- d) La escasa aceptación que la reforma educativa ha tenido entre un amplio sector del profesorado del nivel de Educación Secundaria y cuya actitud negativa se proyecta sobre cualquier trabajo de investigación que tenga relación con dicho nivel.
- e) La poca frecuencia con que el profesorado perteneciente al colectivo de BUP y Educación Secundaria han sido invitados a participar en investigaciones educativas de esta naturaleza lo que tiende a traducirse en actitudes de sorpresa cuando no de reserva.

#### **4.1. Elección de la muestra de la entrevista.**

Para elegir la muestra que resulte significativa en relación con la población, se ha utilizado el principio de analogía.

En palabras de Sánchez Martín (1996:49) *“entendemos por muestra analógica aquella que no es representativa en cuanto al número pero sí contiene variables y características objeto de estudio del grupo social de referencia. Es analógica por la semejanza que comporta con el grupo”*

De acuerdo con la definición anterior, la "muestra copia analógica" de la población no es solución alternativa a la "muestra representativa" de esta población, se trata de relaciones distintas que pertenecen a lógicas diferentes y no necesariamente opuestas, su uso depende del objetivo que se pretende alcanzar. El discurso global de las entrevistas es el producto de la aplicación de la analogía mientras el dato estadístico corresponde a la lógica matemática y a la representatividad.

Para la elección de esta muestra se tomó la decisión de aplicar criterios que tuvieran presentes las variables sociales y académicas más significativas de la población objeto de estudio como son: área de conocimiento, categorías de los cuerpos docentes, edad y sexo.

Los profesores que han participado en las entrevistas han sido nueve. Sus rasgos personales y profesionales más destacados son los siguientes:

##### **RASGOS PERSONALES:**

<i>Sexo.-</i>	Tres profesores son varones y seis mujeres.
---------------	---

<i>Edad.-</i>	Una profesora cuenta con una edad comprendida entre 26 y 30 años; tres entre 31 y 35 años; una entre 36 y 40 años; dos entre 41 y 45 años; una entre 46 y 50 años y una con edad superior a los 56 años.
---------------	--



## RASGOS PROFESIONALES Y ACADÉMICOS:

<i>Categoría docente.-</i>	Cuatro profesores son catedráticos de Educación Secundaria y cinco titulares.
<i>Años de experiencia.-</i>	Una profesora cuenta con entre 1 y 5 años de experiencia; tres entre 6 y 10 años; una entre 11 y 15 años; dos entre 16 y 20 años y dos entre 21 y 30 años. Es un profesorado relativamente joven, situado en el primero y segundo ciclo de vida profesional prioritariamente.
<i>Tipo de institución.-</i>	Todos los profesores imparten su docencia en centros públicos ubicados en la zona centro, sur y oeste de la Comunidad de Madrid.
<i>Ciclo educativo que tienen asignado.-</i>	Todos los profesores imparten el segundo ciclo de ESO.
<i>Capacitación pedagógica.-</i>	Cuatro profesores colaboran en Centros de Formación del Profesorado como formadores de formadores y su nivel de implicación en la actual reforma educativa es alto. Los cinco profesores restantes empiezan a iniciarse en la reforma educativa a través de seminarios y jornadas.

#### **4.2. Razones que justifican la elección de la muestra**

El trabajo se ha llevado a cabo con la colaboración de 76 profesores de primero y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a los sectores público y privado, que imparten enseñanza en el área de estudios sociales en centros ubicados en distintas zonas de Madrid ( centro y periferia ) y que configuran, por tanto, distintos contextos educativos.

En la elección de este nivel educativo han influido varias razones:

1. La Educación Secundaria Obligatoria es la etapa del sistema educativo donde la renovación de los estudios sociales ha adquirido una mayor profundidad, tanto desde el punto de vista de la selección y organización de los contenidos didácticos como de las estrategias de enseñanza adoptadas para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La mayor significación curricular se debe al cambio de perspectiva de los estudios sociales que se opera en esta etapa educativa al superar el conocimiento del entorno físico, social y cultural más inmediato a los alumnos -propio de la etapa de Educación Primaria- y centrarse en aspectos más interdisciplinares e incluso estrictamente disciplinares relacionados con este ámbito de estudio.

2. La Educación Secundaria Obligatoria es también la etapa educativa donde la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado, llamado a atenderla, ha presentado siempre su aspecto más precario debido principalmente al carácter de “profesor de la asignatura de... o profesor especialista de...” que siempre ha tenido y que en el momento actual resulta insuficiente debido al carácter comprensivo propio de la ESO.

El panorama educativo en esta etapa se hace aún más complejo por la concurrencia en el primer ciclo de profesores con estatus académicos y ejecutorias profesionales muy dispares.

3. La Educación Secundaria Obligatoria acoge a un alumnado muy heterogéneo -al faltar un filtro que seleccione al alumnado, como anteriormente ocurría al término de la EGB- con niveles de conocimientos y experiencias, capacidad intelectual, estilos cognitivos e intereses muy diferentes a los que hay que unir niveles de expectativas asimismo distintos y que vienen determinados por el hecho de que los alumnos puedan o no continuar estudios posteriores de Bachillerato, circunstancia que puede dar un sentido terminal o meramente propedéutico, según los casos, a estos estudios.
4. La Educación Secundaria Obligatoria coincide, desde el punto de vista psicológico, con un estadio del desarrollo evolutivo marcado por el tránsito del pensamiento concreto al pensamiento formal y abstracto, lo que sin duda ha de influir de forma decisiva en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que será preciso poner en práctica para facilitar a los alumnos la comprensión del conocimiento social.

### **5. Trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó entre los meses de Enero y Junio de 1996, con el propósito de que los profesores que iban a formar parte de la muestra estuvieran suficientemente familiarizados con los cambios disciplinares y didácticos que comporta la puesta en marcha del nuevo curriculum de estudios sociales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Para la aplicación del cuestionario y dada la expectación negativa y los recelos que toda encuesta de opinión genera en el profesorado, nos pareció oportuno personarnos en el centro elegido y conectar con el director del seminario de Ciencias Sociales con el fin de invitar a los profesores miembros del mismo a participar en nuestro trabajo.

En el transcurso de este encuentro tuvimos la oportunidad de comentar, en términos muy generales, la finalidad de nuestro estudio y el contenido de la información que se les solicitaba a través del cuestionario. Sin embargo, se ha evitado entrar en el análisis concreto de las cuestiones planteadas, remitiéndoles a las instrucciones que aparecen impresas en el ejemplar facilitado a cada profesor.

Con esta modalidad de interacción, pretendíamos implicar al profesorado en la responsabilidad de la pruebas asegurándonos así una alta proporción de respuestas. Por otra parte, esta modalidad de interacción garantiza la máxima normalización de la prueba, al hallarse todos los encuestados en las mismas condiciones de instrucción.

Una vez contestados los cuestionarios se recogieron y fueron devueltos por el profesor coordinador para el procesamiento de la información.

Para la realización de las entrevistas, el trabajo de campo fue mucho más laborioso y complejo. Hubo que recurrir a mediadores, en este caso a un coordinador de CEP y a varios inspectores técnicos de educación, que fueron los encargados de facilitarnos el contacto con los profesores.

Fue preciso comentarles la finalidad de la investigación y el grado de implicación personal que les iba a suponer su participación en las entrevistas.

En su aceptación influyó de forma muy determinante nuestro reconocimiento de su papel de co-protagonistas en

todo el proceso investigador para lo cual nos comprometimos a facilitarles las claves o supuestos que fundamentan el trabajo, el acceso al conocimiento de los resultados una vez concluida la investigación y sobre todo la posibilidad planteada y aceptada por todos de participar en la aplicación posterior en el aula de nuestra propuesta de modelo didáctico. Una vez negociadas las condiciones de aplicación de las entrevistas, éstas se llevaron a cabo sin guión previamente proporcionado a los profesores en ambos casos ( entrevista inicial y final), con el fin de asegurarnos un mayor grado de espontaneidad y sinceridad en las respuestas.

## **6. *Técnicas de recogida de datos***

La técnica de recogida de datos que hemos utilizado ha sido la encuesta.

La *encuesta* es especialmente adecuada, tanto cuando se plantea en forma de cuestionario como cuando lo hace en forma de entrevista, cuando el proposito de la investigación es buscar información directa de las personas implicadas en un determinado fenómeno social o educativo. En estos casos sí queremos saber lo que piensa una persona, la mejor forma de averiguarlo es preguntárselo directamente.

Según Fox (1981) la consulta directa es particularmente adecuada a los niveles superficial y subsuperficial de investigación, ya que entonces el investigador busca información para la que hay una asociación inmediata entre la pregunta y la respuesta.

La encuesta también es adecuada al nivel profundo, pero es un poco más difícil de realizar, ya que el investigador tiene que establecer una relación más estrecha con el encuestado para que éste revele el material personal y quizá comprometedor que entra en juego en el nivel profundo.

Para Cohen y Manion (1990:131) *"las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas y patrones con los que se puedan comparar las condiciones existentes, o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos. Así, las encuestas pueden variar en sus niveles de complejidad: desde las que proporcionan simples informes de frecuencia a aquellas que presentan análisis de relaciones"*.

El enfoque cualitativo como modalidad de investigación hace un uso de la técnica de la encuesta que va más allá de los simples informes de frecuencia.

Mientras que en la investigación descriptiva la técnica de la encuesta puede dar por sí mismo información suficiente para contestar a las preguntas de la investigación, en la investigación cualitativa los datos aportados por la encuesta no se pueden usar al nivel no consciente, ya que la información obtenida a ese nivel no tiene un interés directo, sino que se utiliza como base para hacer una interpretación del mundo personal de los sujetos.

Los cuestionarios sin ser populares entre los investigadores de tendencia cualitativa, se les atribuye utilidad como medio de recogida de información de muestras más amplias que las que se pueden obtener por medio de la entrevista y como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos.

En nuestra investigación, la técnica de recogida de datos que hemos utilizado -el cuestionario y la entrevista- va más allá de la mera descripción del fenómeno estudiado para comprenderlo e interpretarlo.

El *cuestionario*, nos ha permitido situarnos en un modelo de investigación mixta con una doble aproximación cuantitativa y cualitativa.

Pensamos, en nuestro caso, que las dos perspectivas son necesarias, y ambas pueden y deben funcionar de forma conjunta y complementariamente.

Por tanto, es cuantitativa en la forma de recoger los datos porque se han recogido al final del proceso y se cuantifican para posibilitar su análisis. Y es cualitativa porque los datos se interpretan no solo a través del tratamiento estadístico, sino a través de métodos cualitativos analizándolos, reagrupándolos y organizándolos por categorías que han sido previamente establecidas por el investigador y cuya elaboración da lugar a nuevos análisis y explicaciones.

Pero donde el enfoque cualitativo alcanza un valor determinante es en el caso de la *entrevista*. Para ello hemos establecido dos fases en el análisis de los resultados.

Mediante la *fase descriptiva* hemos pretendido una descripción densa, viva y detallada del discurso de los entrevistados, a través del empleo de numerosas citas directas de dichos discursos.

Mediante la *fase interpretativa* hemos pretendido llevar a cabo una interpretación fecunda de la concepción teórica de los profesores y de su línea de actuación en las aulas para lo cual hemos tenido que buscar significados, comprender los conceptos e ideas clave que subyacen en las palabras, inferir comportamientos y pensamientos complejos y profundos

### **6.1. El cuestionario**

Una de las técnicas de recogidas de datos más utilizada dentro de los estudios de encuesta en educación es el cuestionario.

Este no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, para la contestación

por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.

Para Bisquerra (1989:88) los *cuestionarios* consisten en *"un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio"*.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a una población de sujetos, para que éstos expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinada objeto de estudio.

Este instrumento de recogida de información permite el conocimiento de hechos no de forma directa -como, por ejemplo, ocurre en la observación- sino a través de las manifestaciones que hacen de ellos las personas encuestadas.

*Ventajas e inconvenientes del cuestionario.*- A la hora de elegir el cuestionario como técnica de recogida de datos hemos tenido en cuenta la valoración que hacen los tratadistas sobre las ventajas e inconvenientes de este instrumento de investigación.

Respecto a las *ventajas* según Fox (1981) son las que se derivan de la interacción personal, a saber:

- 1.- El alcance masivo de sujetos.
- 2.- El ser relativamente poco costoso.
- 3.- La normalización completa de las instrucciones que se imparten a aquellos.
- 4.- La posibilidad de incluir todos los modelos de respuesta confiere al investigador una gran flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información que puede buscar.

Entre los *inconvenientes* señalados por el autor anterior destacan:



- 1.- La necesidad de poder formular las preguntas por adelantado de forma que su intención quede clara sin interpretaciones o explicaciones complementarias.
- 2.- El peligro real de que solo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos.

Esto significa que al utilizar esta técnica, el investigador tiene que seguir dos caminos metodológicos generales:

- 1º. Tiene que estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden plantear con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción impersonal que caracteriza al cuestionario.
- 2º. Ha de dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que un sujeto conteste y devuelva las preguntas.

El primer método requiere, en general, algunas pruebas de campo, bien mediante un ensayo informal de las preguntas con sujetos parecidos a los que se utilizarán en el estudio, o bien mediante un estudio piloto formal.

El segundo camino metodológico consta de cuatro pasos principales:

- 1) Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.
- 2) Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.
- 3) Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que

es una finalidad útil y profesionalmente deseable.

- 4) Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no de una sola.

#### **6.1.1. *Proceso de elaboración del cuestionario***

Para la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta los objetivos de la investigación, estableciéndose varios núcleos básicos de cuestiones o campos temáticos en torno a los cuales se pretendía recoger toda la información.

En el proceso de construcción se han tenido en cuenta las fases siguientes:

- 1) Delimitación operativa de las variables de estudio.
- 2) Confección de un primer cuestionario abierto para cuya elaboración se han tenido en cuenta los supuestos técnicos recomendados por la bibliografía especializada.

Esta primera redacción fue sometida a la opinión de 5 profesores de la Facultad de Educación (dos de ellos pertenecientes al departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación y los tres restantes pertenecientes al departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales) quienes destacaron defectos de fundamentación técnica y de contenido.

- 3) Confección de un segundo cuestionario y aplicación a diez profesores destinatarios de

Educación Secundaria Obligatoria con el fin de comprobar su validez. Este estudio de campo ha permitido corregir algunas cuestiones que resultaban incompletas, confusas en su formulación e innecesarias e incorporar otros ítems necesarios, lo que ha obligado a modificar en parte su contenido.

- 4) Validación del cuestionario, centrada en dos aspectos fundamentales:
  - a) *Univocidad* de la pregunta realizada: ¿ Se comprende la pregunta ? ¿ Qué aspectos hay que modificar?.
  - b) *Grado de importancia*. Calificar la pregunta de 1 a 10, según la importancia del ítem correspondiente en relación al objeto de estudio y del cuestionario.
- 5) Confección de un tercer cuestionario. El proceso anterior, nos llevó a la redacción definitiva del cuestionario que fue codificada y editada. Su presentación a los profesores queda recogida en el modelo que se adjunta en el Anexo 1.

#### **6.1.2. Elección de las preguntas del cuestionario: Criterios**

El elemento básico del cuestionario, como se deduce claramente de su nombre y definición, son las preguntas. Por ello, el cuestionario depende del tipo de preguntas y su formulación.

Las preguntas de un cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto a las cuales interesa obtener información mediante la encuesta.

En cuanto a la elección de las preguntas hemos tenido en cuenta que esta actividad está condicionada por diversos aspectos:

- a) Naturaleza de la información que se desea obtener.
- b) Nivel socio-cultural de aquellos a quienes se aplicará el cuestionario.
- c) Características de la población donde se realiza la encuesta.
- d) Variables buscadas.
- e) Posibilidades y límites de la investigación.

A la hora de redactar las preguntas del cuestionario no se debe perder de vista los objetivos de la investigación y que, previamente a la formulación de cada pregunta, nos cuestionemos sobre la necesidad y oportunidad de la misma, y sobre el grado en que nos servirá para lograr los objetivos propuestos.

En el diseño del cuestionario hemos procurado plantear preguntas que respondieran a la finalidad, naturaleza, función y tipos de contestación.

En nuestro cuestionario, existen dos tipos principales de preguntas: a) *preguntas de identificación del sujeto* que son preguntas relacionadas con el sexo, edad, titulación, especialidad, experiencia docente, ciclo educativo y tipo de centro, y b) *preguntas de contenido* que son preguntas relacionadas con los temas sustantivos de la investigación.

Desde el punto de vista de la *libertad para la respuesta*, hemos utilizado *preguntas cerradas* que solo dan opción a dos tipos de respuestas bien sea con un SI/NO o afirmativa y/o negativa. Son preguntas cerradas equilibradas ya que recogen de modo expreso las dos posibles opciones. Son preguntas adecuadas en nuestro

caso para cuestiones de hecho o para aquellas cuestiones opinables sobre las que en principio interesaba conocer el *sí* o el *no* como en la primera parte de las preguntas 17, 18, 21, y 53.

Las *preguntas abiertas* han sido utilizadas cuando era oportuno dejar libertad al encuestado para manifestar su opinión en relación con algún aspecto determinado de su modelo didáctico. Hemos formulado este tipo de pregunta en los casos en que la respuesta era claramente subjetiva y por tanto el investigador no podía predecir ni el sentido ni el alcance de la respuesta. Son preguntas de este tipo las números 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 22, y la segunda parte de las preguntas 17, 18, 21, y 53.

Un grupo importante está formado por las *preguntas de tipo categorizado con respuesta en abanico* que presentan como respuesta una serie de opciones o categorías entre las que el encuestado debe elegir. Suministran más información que las cerradas y facilitan a los sujetos la respuesta evitando el probable bloqueo ante las preguntas abiertas. Es evidente que también hemos tenido que asumir el riesgo de este tipo de preguntas: la posible sugestión de las opciones ofrecidas.

Si bien el abanico de respuestas es cerrado, puede transformarse en semiabierto con solo añadir la posibilidad de dar una alternativa abierta, según la importancia que se le atribuya ( “ otros, indíquelos” ). Son preguntas de este tipo las números 14, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 y 52.

Dentro de las preguntas de tipo categorizado hemos incluido una serie de *preguntas de estimación* que introducen diversos grados de intensidad creciente y decreciente para un mismo ítem. Este tipo de preguntas pretende obtener estimaciones sobre aspectos cuantificables desde la subjetividad de los encuestados.

En relación con *la naturaleza del contenido*, hemos

incluido preguntas de opinión y de información.

Las *preguntas de opinión* solicitan de los encuestados lo que piensan sobre distintos aspectos de la enseñanza del conocimiento social.

Estas preguntas suponen siempre una toma de posición personal y requieren un cierto grado de reflexión por parte del interrogado, por lo cual resultan algo más difíciles de contestar que las preguntas sobre hechos o acciones. Son preguntas de este tipo las números 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21.

Las *preguntas de información* aunque son más objetivas que las anteriores pueden considerarse también de opinión ya que la información aportada sobre el modelo de enseñanza adoptado por el profesor en el aula lo es desde la percepción de este último. Son naturalmente las más numerosas en el cuestionario: preguntas números 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 y 53.

Dentro de las preguntas de información se han planteado dos preguntas que requieren respuestas de ordenación por parte del encuestado, en orden a determinados criterios. Son las preguntas números 32 y 33.

Según la *función en el cuestionario* hemos considerado preguntas *batería* y de control.

Las *preguntas batería* son un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión, que se complementan y completan unas a otras enfocando diversos aspectos de la variable a evaluar/investigar. Pertenecen a este tipo de preguntas, entre otras, las números 19 y 20, y 24 y 25.

Las *preguntas de control* tienen por finalidad asegurarse el interés y buena fe del encuestado y de la veracidad y fiabilidad de sus respuestas al cuestionario.

Pertenecen a este tipo de preguntas, entre otras, la pregunta 14 que actúa de control con respecto a la pregunta 11.

### **6.1.3.      *La ordenación de las preguntas***

La ordenación de las preguntas ha seguido la secuencia lógico-didáctica que caracteriza el proceso de planificación y desarrollo del trabajo escolar ( fase pre-activa, fase interactiva y fase post-activa ) por considerar que de esta forma se facilitaba la estimulación del recuerdo y la reflexión activa del profesor sobre su propia práctica educativa.

Partiendo de este principio general, la ordenación de las preguntas en el cuestionario responde a los siguientes criterios básicos:

- a) El cuestionario comienza por las preguntas de *identificación* y sigue con el conjunto de preguntas *sustantivas* que intentan dar respuesta a las categorías o aspectos nucleares de la investigación.
- b) Agrupar en *baterías* las preguntas relativas a los distintos puntos objetivos de la investigación. Estas preguntas se completan unas a otras enfocando el tema desde distintos aspectos. Dentro de la batería hemos procurado mantener la secuencia de *embudo*, es decir, de los aspectos más generales a los más específicos.
- c) Ordenar las preguntas (temas) buscando la *alternancia* entre aquellas que exigen una mayor reflexión o implicación personal de los profesores con aquellas otras más objetivas y de fácil respuesta.

#### **6.1.4. Categorías para el análisis de datos**

Esta categorización se hace en torno a doce núcleos básicos en relación con los objetivos de la investigación, que van precedidos de siete variables que configuran el perfil del docente y el contexto en el que tiene lugar la enseñanza.

Las categorías que aparecen han sido elaboradas partiendo de los objetivos y de las respuestas que hemos obtenido por medio de los cuestionarios. Desempeñan una función estructuradora en el trabajo de análisis de los resultados.

En cada núcleo se identifica la *categoría* y se indica el número de la pregunta o preguntas del cuestionario que guarda relación con la categoría descrita. El número de la pregunta se identifica por *Pn*



## SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

### I. PERFIL DEL DOCENTE Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA

VARIABLE	Nº.de Pregunta
Sexo	1
Edad	2
Titulación	3
Especialidad	4
Experiencia docente	5
Ciclo educativo que imparte	6
Tipo de Centro	7

### II. CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

#### 1. *Concepción sociológica*

Valores formativos de la enseñanza del conocimiento social	8
--	---

#### 2. *Concepción epistemológica*

CATEGORÍA	Nº.Pregunta
Disciplinas que integran el área de estudios sociales	9
Estructura dada a la enseñanza del conocimiento social	10
Justificación de la primacía de la Geografía y de la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales	11
Aportaciones de la Historia al conocimiento social	12
Aportaciones de la Geografía al conocimiento social	13

CATEGORÍA	Nº.Pregunta
Valoración relativa de la aportación de cada una de las disciplinas sociales a la formación social de los alumnos	14
Conceptos básicos del conocimiento social que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje	15
Temas clave para la comprensión de la realidad histórico-geográfico-social	16
Corrientes del pensamiento histórico de las que parte el profesor	17
Corrientes del pensamiento geográfico de las que parte el profesor	18

3. *Concepción psicológica*

CATEGORÍA	Nº.de Pregunta
Tipo de aprendizaje que se realiza en el aula	19
Modalidad de aprendizaje que predomina en el trabajo escolar	20
Disposición de los alumnos para el aprendizaje	21
Principios psicológicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje	22

4. *Concepción didáctica*

CATEGORÍA	Nº.de Pregunta
Supuestos teóricos que priman en la concepción del modelo de enseñanza del profesor	23
Estructura del modelo didáctico	24
Componentes del modelo didáctico de mayor relevancia para la enseñanza	25

5. *Objetivos generales del conocimiento social*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Objetivos centrales en la enseñanza del conocimiento social	26
Formulación dada a los objetivos didácticos	27

6. *Contenidos*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Criterios de selección del contenido	28
Bloques temáticos que adquieren una mayor importancia en la programación	29
Valoración de los diferentes tipos de contenido	30
Modalidad de organización del contenido	31
Criterios de secuenciación del contenido	32

7. *Actividades y metodología de enseñanza*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Criterios de selección de las actividades	33
Tipo de actividades que realizan con más frecuencia los alumnos	34
Tipo de incentivos que utiliza con mayor frecuencia	35
Estrategias de enseñanza que utiliza con mayor frecuencia	36
Tiempo promedio dedicado a cada función docente	37

8. *Medios didácticos*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Tipo de material didáctico que utiliza con mayor frecuencia	38
Finalidad del material didáctico	39
Material didáctico diseñado y elaborado por el profesor	40

9. *Organización del aula*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Modalidad de agrupamiento de los alumnos	41
Distribución del mobiliario	42
Tiempo dedicado al desarrollo de cada unidad temática	43
Razones que justifican el tiempo dedicado a una unidad temática concreta	44

10. *Clima social del aula*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Modalidad de comunicación que se establece en el aula	45
Tipo de relaciones sociales que predominan en el aula	46
Fase de la enseñanza en la que se prolonga la comunicación con los alumnos	47

### 11. *Evaluación del proceso de aprendizaje*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Funciones de la evaluación	48
Propósitos que cumple la evaluación formativa	49
Contenidos que adquieren mayor importancia en la evaluación	50
Instrumentos de evaluación	51
Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se lleva a cabo la evaluación	52

### 12. *Medidas de atención a la diversidad*

CATEGORÍA	Nº. de Pregunta
Tipo de medidas adoptadas en función de las capacidades e intereses de los alumnos	53

## 6.2. *La entrevista*

Además del análisis de los datos obtenidos a través de la técnica del cuestionario, se ha utilizado para la recogida de información, la técnica metodológica de la entrevista.

Como técnica diferenciada de investigación hemos utilizado la entrevista con dos propósitos fundamentales:

- a) Como instrumento para la recogida de información relativa a los objetivos de la investigación. Como la describe Tuckman (1972) en cita de Cohen y Manion (1990) *“por proporcionar acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, hace posible medir lo que sabe una persona ( conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias)”*.

- b) En conjunción con otros métodos -en este caso con el cuestionario- para acometer una investigación. En este sentido, Kerlinger (1985), sugiere que pudiera usarse para seguir los resultados inesperados, por ejemplo, o para hacer válidos otros métodos o para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder como lo hacen.

Conscientes de la necesidad que como investigadores tenemos de validar los resultados a partir de la diversificación de las fuentes de recopilación de información, decidimos realizar entrevistas a profesores de Educación Secundaria que imparten el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, con el fin de comparar, completar y matizar los resultados obtenidos mediante la técnica del cuestionario.

#### **6.2.1. Proceso de elaboración de la entrevista**

En el proceso de elaboración de la entrevista es preciso distinguir la estructura de la entrevista inicial de la estructura de la entrevista final, de acuerdo con la secuencia que hemos establecido en la recogida de los datos:



Mediante *la entrevista inicial en profundidad* hemos pretendido, simplemente, familiarizarnos con el problema objeto de estudio.

La entrevista en profundidad, en afirmación de Pérez Serrano (1994:41) *“es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal, sin tener en cuenta lo correcto del material recogido”*

La entrevista inicial de carácter exploratorio y abierto, nos ha proporcionado la información básica sobre la concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores a partir de la cual hemos ido redefiniendo y reelaborando, de acuerdo con los objetivos de la investigación, las categorías para la construcción del cuestionario y de la entrevista final.

Con la entrevista inicial hemos pretendido cumplir con uno de los principios fundamentales de la investigación cualitativa y que consiste en evitar en lo posible imposiciones "a priori". Por el contrario, conviene hacer uso de las categorías propias de los participantes a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad.

La entrevista inicial cuando se plantea mediante el formato de ítems abiertos -como es nuestro caso- permite en opinión de Cohen y Manion ( 1990 ) comprobar el grado de intelección de las preguntas por parte del informante, constatar el universo conceptual en el que se mueve y, consiguientemente, los límites del conocimiento del entrevistado; establecer una relación de confianza mutua entre el entrevistador y el entrevistado con vistas a la entrevista final y hacer una valoración más cierta de lo que realmente cree el entrevistado.

Mediante la *entrevista final* de carácter *estructurado* hemos procurado obtener una información más rigurosa, matizada y contrastada sobre el problema objeto de estudio.

Al tratarse de una técnica de recogida de datos de carácter más cerrado, que en la entrevista inicial, la hemos ajustado a un esquema común cuidadosamente preparado con una estructura disciplinada que permita la secuencia recursiva:

"Objeto de estudio → Pregunta → Respuesta/información → Objetivo cumplido", para desembocar en una sistematización y tratamiento de la información obtenida.

Para la elaboración de la entrevista final hemos seguido las recomendaciones de Guba y Lincoln (1981:155) según la cual *"en la entrevista estructurada, el problema lo define el investigador previamente a la entrevista. Las preguntas se formulan con antelación, y se espera que el sujeto que responde lo haga dentro de los límites del problema definido"*

Este planteamiento, lejos de mermar la capacidad de expresión de elementos individuales que aparecen en las conversaciones, como a simple vista pudiera parecer por el intento de sistematización, ayuda a recoger todos y cada uno de ellos ya que la capacidad del instrumento permite homogeneizar aquellos que se repiten y a diversificar los que se singularizan y aparecen aislados. De antemano se pensó en una metodología que fuera capaz de recoger, analizar y reflejar todas las posibles expresiones que a través de la copia analógica se reflejan del grupo social que ésta referencia.

En cuanto al *tipo de preguntas* que formulamos a los profesores corresponden a "preguntas descriptivas" en expresión de Spradley (1979) y cuyo objeto es que los sujetos expongan sus opiniones sobre su concepción teórica. Las preguntas descriptivas suministran un marco de referencia comprensivo para las contestaciones de los entrevistados de tal forma que no hay otras limitaciones sobre el contenido más que la materia de la pregunta o cuestión que viene determinada por la naturaleza del problema de investigación.

Dentro de la categoría de preguntas descriptivas, los items formulados presentan dos características principales:

Son *items formulados de forma directa* ya que lo que se pretende mediante la pregunta es conocer la opinión del profesor.

Son *items formulados de forma específica* ya que su propósito principal es que el sujeto lleve a cabo un proceso de reflexión sobre su propia enseñanza.



Tuckman (1972) comenta que las cuestiones específicas al igual que las directas, pueden producir que un informante se vuelva cauto o precavido y de contestaciones menos francas.

Para evitar este riesgo, la captación de los profesores participantes en las entrevistas se llevo a cabo mediante intermediarios, no directamente por el investigador, con el fin de que su prestación a la entrevista fuera libremente aceptada.

Los profesores manifestaron su interés por participar en una investigación que consideraban de importancia profesional para ellos mismos. Por otra parte, la entrevista se llevó a cabo en el contexto natural del centro de cada profesor y en un ambiente relajado y amistoso con el fin de que el entrevistado se expresara abiertamente y reflejara mejor su parecer y actuación.

Las entrevistas inicial y final constan de trece y quince preguntas, respectivamente. ( Ver anexos 2 y 3).

#### **6.2.2. Categorías para el análisis de las entrevistas**

De acuerdo con los objetivos asignados a la investigación, se han establecido quince indicadores o núcleos temáticos cada uno de los cuales se halla a su vez subdividido en un número variable de categorías. Cada categoría aparece precedida de su código correspondiente.

Las categorías han sido concebidas para poder reservarlas "huecas" y vaciar en ellas la información obtenida a través de todas las entrevistas realizadas y, posteriormente, proceder al tratamiento operativo de los datos.

# SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

## ***Concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de ESO.***

### I. CAPACIDADES Y VALORES FORMATIVOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

CAP. INT.	Capacidades intelectuales
CAP. INS.	Capacidades instrumentales
ACT. VAL.	Actitudes y valores sociales

### II. CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

OBJ. EST.	Objeto de estudio
METODO.	Metodología científica
DIS. INT.	Disciplinas integrantes
REL. DIS.	Relación entre disciplinas

### III. PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS QUE ORIENTAN LA ENSEÑANZA

PR.D. EVO.	Principios del desarrollo evolutivo
PR. APRE.	Principios del aprendizaje

### IV. ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO

COM. BAS.	Componentes básicos
-----------	---------------------

### V. OBJETIVOS GENERALES

OBJ. COG.	Objetivos cognoscitivos
OBJ. PRO.	Objetivos procedimentales
OBJ. ACT.	Objetivos actitudinales

## VI. CONTENIDOS

UNI. DID.            Unidades Didácticas básicas

## VII. ACTIVIDADES

TIP. ACT.            Tipos de actividades

## VIII. METODOLOGÍA

EST. ENS.            Estratégias de enseñanza

## IX. MATERIAL DIDÁCTICO

MAT. DID.            Materiales y recursos didácticos

## X. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

ORG. MOB.           Organización del mobiliario

ORG. TIE.            Organización del tiempo

ORG. ALU.            Organización del alumnado

## XI. INTERACCIÓN COMUNICATIVA PROFESOR-ALUMNOS

REL. SOC.            Tipo de relaciones sociales

## XII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

CON. EVA.           Contenido de la evaluación

MOM. EVA.           Momento de la evaluación

INS. EVA.            Instrumentos de la evaluación

## XIII. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

ATE. DIV.            Medidas de atención a la diversidad

#### XIV. VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL

ASP. POS.	Aspectos positivos
ASP. NEG.	Aspectos negativos

#### XV. CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN EFECTIVA DEL CURRÍCULUM

CAM. CEN.	Cambios organizativos y didácticos en el centro
CAM. DEP.	Cambios organizativos y didácticos en el departamento.
CAM. AUL.	Cambios organizativos y didácticos en el aula

## **7. *Análisis, descripción e interpretación de los datos recogidos en el Cuestionario***

(Ver anexo 4)

### **I. PERFIL DEL DOCENTE Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA**

Los profesores que han respondido al cuestionario sobre el Modelo de Enseñanza del conocimiento social en la Etapa de Educación Secundaria en Centros de la Comunidad de Madrid han sido 76, siendo sus rasgos más representativos los siguientes:

Se trata de un profesorado predominantemente *femenino*, como así lo atestigua la presencia de ese 60 % de mujeres, con destino en este nivel educativo y área de conocimiento.

En relación con la *edad*, se trata de un profesorado mayoritariamente joven si tenemos en cuenta que el 63 % de los encuestados se sitúa entre los 31 y 45 años.

La *titulación académica* de la casi totalidad del profesorado es la de Licenciado( 92 % ) y sólo 4 profesores (5.3 %) manifiesta estar en posesión del Título de Doctor.

En la *especialidad de estudios* destacan la Geografía e Historia (41.2%) y la Historia Moderna (22.1%).

Si atendemos a sus *años de experiencia*, el 17 % del profesorado acumula entre 11 y 15 años, el 34 % entre 16 y 20 años y el 24 % entre 21 y 30 años de experiencia docente, valores que expresan una incorporación muy temprana a la enseñanza y, consiguientemente, una gran experiencia académica con vivencias y conocimientos contrastados en cuanto a reforma e innovación en los estudios sociales.

De los dos ciclos educativos que integran la etapa de Educación Secundaria, el 86 % del profesorado se

concentra en torno al *segundo ciclo* de enseñanza, hecho que encuentra su explicación en el orden adoptado por la Administración educativa a la hora de poner en marcha la reforma en este nivel.

En cuanto al contexto o *tipo de centro* en el que tiene lugar la enseñanza el 80 % del profesorado imparte su docencia en centros públicos y el 20 % restante en centros privados concertados.

## II. CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

### ***Valores formativos de la enseñanza del conocimiento social*** ( P - 8).

Las opiniones sobre los valores formativos de la enseñanza del conocimiento social han sido clasificadas y ordenadas para una mayor comprensión en torno a tres dimensiones principales:

#### *a) Capacidades intelectuales*

Según manifestación de los profesores la enseñanza del conocimiento social contribuye a desarrollar en los alumnos:

- \* Capacidad y sentido crítico
- \* Capacidad analítica y de síntesis
- \* Madurez personal de pensamiento y opinión
- \* Capacidad para desenvolverse en el medio en el que vive el alumno
- \* Amplitud de miras
- \* Comprensión de los conceptos de espacio y tiempo
- \* Comprensión de la realidad natural, social y cultural

- \* Comprensión de su pasado y reconocimiento de su identidad histórica
- \* Comprensión de los problemas del mundo actual y proyección hacia el futuro social
- \* Conocimiento de la evolución del medio y de las sociedades que se asientan en él.

*b) Capacidades procedimentales*

- \* Técnicas intelectuales y hábitos de trabajo
- \* Capacidad de análisis e interpretación de diferentes fuentes de información.

*c) Actitudes y valores sociales*

- \* Solidaridad.
- \* Tolerancia.
- \* Respeto hacia los demás.
- \* Solidaridad interracial con los pueblos oprimidos y valoración del interculturalismo.
- \* Inserción social efectiva y compromiso social.
- \* Valores democráticos y cívicos ( sentido de participación y colaboración en la solución de los problemas sociales, justicia, libertad, igualdad, convivencia...)
- \* Respeto, defensa y protección del patrimonio natural, cultural e histórico.
- \* Sensibilidad hacia los problemas sociales.
- \* Admiración por la acción de los antepasados.
- \* Sentido estético.

De los 70 profesores que han respondido a esta pregunta, la estimación que han hecho con respecto a los valores formativos que contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ha sido la siguiente:

En primer lugar,	sitúan la <i>capacidad y sentido crítico</i> (45. 7 %) de las respuestas.
En segundo lugar,	la <i>comprensión de la realidad natural, social y cultural</i> (35.7%).

En tercer lugar,	<i>la solidaridad</i> (34.2 %).
En cuarto lugar,	<i>la tolerancia</i> (31.4 %).
En quinto lugar,	<i>los valores democráticos y cívicos</i> (28.5%).
En sexto lugar,	<i>el respeto hacia los demás</i> (22.8%).
En séptimo lugar,	<i>la solidaridad interracial con los pueblos oprimidos y la valoración del interculturalismo</i> (15.7%).
En octavo lugar,	<i>la comprensión de los conceptos de espacio y tiempo</i> (12.8).
En noveno lugar,	<i>la comprensión de los problemas del mundo actual y proyección hacia el futuro social</i> (12%).
En décimo lugar,	<i>el conocimiento de la evolución del medio y de las sociedades que se asientan en él</i> (10.0%).

Con porcentajes inferiores al 10 % figuran la *comprensión de su pasado y reconocimiento de su identidad histórica* (8.5%) y la *capacidad de análisis e interpretación de diferentes fuentes de información* (5.7%).

De acuerdo con estas estimaciones, la contribución de la enseñanza del conocimiento social a la formación integral de los alumnos de Educación Secundaria consiste básicamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas de orden superior como la conciencia crítica y la comprensión y en el desarrollo de las actitudes y valores sociales como la solidaridad, la tolerancia y el sentido democrático de la vida.

### ***Disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales*** (P - 9)

Por medio de esta pregunta, se ha pretendido conocer cual es el marco disciplinar de referencia de los profesores que imparten el área de Ciencias Sociales y los contenidos



que en su opinión deberían formar parte de un programa de estudios sociales para el nivel de Educación Secundaria, con independencia de que dichos contenidos aparezcan recogidos o no en el curriculum oficial correspondiente.

En opinión de los profesores deberían figurar las siguientes disciplinas:

- |                      |                               |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. Geografía         | 9. Ecología                   |
| 2. Historia          | 10. Demografía                |
| 3. Antropología      | 11. Filosofía                 |
| 4. Sociología        | 12. Ética                     |
| 5. Economía          | 13. Derecho                   |
| 6. Ciencia Política  | 14. Ciencia de las Religiones |
| 7. Psicología Social |                               |
| 8. Historia del Arte | 15. Bellas Artes              |

### ***Estructura dada a la enseñanza del conocimiento social (P -10)***

Con la pregunta 10 se ha pretendido conocer la opinión de los profesores sobre la organización interna de las Ciencias Sociales desde el punto de vista de su enseñanza, sin que ello suponga que la práctica escolar discorra necesariamente de acuerdo con las concepciones más valoradas.

El primer lugar lo ocupa la estructura interdisciplinar, con un 50 % de opiniones favorables a dicha organización, seguida de la articulada en torno a la Geografía e Historia, con un 43.2 %, situándose en último lugar, la estructura disciplinar, con tan sólo un 6.8 % de las opiniones favorables.

### ***Justificación de la primacía de determinadas disciplinas sociales (P -11)***

La pregunta número 11 permite conocer la opinión

sobre el grado de relevancia formativa concedida por el profesorado a cada una de las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales.

De acuerdo con las respuestas emitidas deben ocupar un lugar predominante las siguientes disciplinas:

Geografía	Economía
Historia	Ciencia Política
Historia del Arte	Ecología
Antropología	Filosofía
Sociología	

El primer lugar en la valoración del profesorado lo ocupa la Geografía con un 97% de opiniones favorables, seguido de la Historia con un 92.2 %. El tercer lugar lo ocupa la Historia del Arte con un 53.6 % de las opiniones emitidas.

En cuanto a las razones que da el profesorado para justificar la primacía de la Geografía y de la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales destacamos las siguientes:

- a) *Su carácter integrador con respecto a las restantes ciencias sociales.*
- \* Debido a su naturaleza de ciencias-síntesis permiten abordar la realidad social de una forma integrada.
- \* Proporcionan un marco de referencia espacio-temporal explicativo para desde él abordar las cuestiones sociales.
- \* Son dos materias tradicionales en las Ciencias Sociales que integran al resto de las disciplinas.
- \* En torno a ellas se pueden articular e insertar el resto de las disciplinas del área de Ciencias Sociales.

- \* Son el fundamento de las otras disciplinas sociales.
- \* Dan una visión interdisciplinar de la realidad social.
- \* Las restantes disciplinas son ciencias auxiliares de la Geografía y de la Historia.

b) *Su capacidad formativa*

- \* Su menor dificultad conceptual se adapta mejor a la etapa 14-16 años.
- \* Porque su contenido o implicación social es más clara para el alumno.
- \* Son disciplinas que ayudan a comprender el entorno del alumno y la evolución histórica de las sociedades.
- \* Dan una formación completa de síntesis y visión espacial.
- \* Permiten conocer las realidades sociales presentes y pasadas.
- \* Permiten comprender al alumno como el presente es el resultado de un proceso histórico y como en dicho presente se mantienen ciertos valores del pasado.

c) *La mayor capacidad del profesorado para dar una respuesta formativa desde ambas disciplinas.*

- \* Porque la especialización del profesorado y consiguientemente su formación académica ha tenido lugar en una u otra disciplina.

- \* Permiten una mejor renovación metodológica del profesorado.

Entre las razones que aporta el profesorado para justificar la presencia en el área de las restantes disciplinas sociales, se destacan las siguientes:

- \* Permiten una visión de conjunto del medio en el que vive el hombre y sus relaciones con los demás.
- \* Porque proporcionan una comprensión contrastada de los problemas del mundo actual.
- \* La complejidad de la vida social requiere de muy diferentes enfoques y perspectivas como los aportados por la Sociología, la Antropología o la Economía.
- \* Porque con ellas se cubren todos los objetivos básicos para la madurez social del alumno.
- \* Constituyen las coordenadas básicas de la praxis social.

El orden de importancia con que han sido destacadas las razones anteriores es el siguiente:

- \* En primer lugar, la naturaleza de ciencias síntesis que permiten abordar la realidad social de una forma integrada (31.7%)
- \* En segundo lugar, son disciplinas que ayudan a comprender el entorno del alumno y la evolución histórica de las sociedades (19.0 % )
- \* En tercer lugar, son el fundamento de las otras disciplinas sociales (15.8 % )
- \* En cuarto lugar, proporcionan un marco de referencia espacio-temporal explicativo para

desde él abordar las cuestiones sociales  
( 11.1 % )

- \* En quinto lugar, dan una visión interdisciplinar de la realidad social (9.5 %).

### ***Aportación de la Historia al conocimiento social*** ( P - 12 )

Con esta pregunta se ha pretendido conocer la opinión del profesorado sobre la contribución de la Historia al conocimiento social de los alumnos.

Las respuestas se han concentrado en torno a dos categorías principales: la aportación de la Historia al conocimiento y comprensión de la realidad social y al proceso de socialización de los alumnos ( actitudes y valores sociales).

#### *a) Aportación de la Historia al conocimiento social*

- ◆ Ayuda a descubrir los mecanismos y procesos sociales.
- ◆ Proporciona la noción de tiempo histórico y contribuye a la formación temporal.
- ◆ Permite el conocimiento del individuo en una etapa del pasado en relación con otros, con las estructuras de poder y con la economía.
- ◆ Permite tomar conciencia del relativismo de los hechos sociales.
- ◆ Comprensión de los cambios sociales a lo largo del tiempo.
- ◆ Desarrolla el conocimiento del presente a través del estudio del pasado.
- ◆ Comprensión del pasado como proceso dialéctico, cambiante y por tanto mejorable.
- ◆ Comprender la evolución de las sociedades y sus características en cada momento histórico.

- ◆ Fomentar el conocimiento de los distintos sistemas políticos y organizativos del hombre a lo largo del tiempo.
- ◆ Hacer más comprensivo al alumno respecto a distintas ideas y culturas que le lleven a adoptar actitudes solidarias.
- ◆ Conocer de qué forma han influido otros pueblos y culturas anteriores en nuestra actual forma de vida.
- ◆ Una mayor comprensión de los problemas actuales del mundo a partir de las causas que los originaron.
- ◆ Aprender de los comportamientos y actitudes de las sociedades humanas ante situaciones dadas a través del tiempo.

b) *Aportación de la Historia al proceso de socialización de los alumnos.*

- ◆ Contribuye a la formación integral del alumno en cuanto ser social.
- ◆ Desarrolla actitudes de convivencia, tolerancia y respeto hacia otras culturas y pueblos.
- ◆ Promueve un sentimiento de empatía hacia sus antepasados como constructores de su presente.
- ◆ Valoración del patrimonio histórico y artístico del propio país y de su entorno.

Dentro de la gran dispersión de opiniones que se han dado a esta pregunta, el mayor número de respuestas se han concentrado en torno a las aportaciones siguientes:

- 1ª. La Historia contribuye a la comprensión de los cambios sociales a lo largo del tiempo ( 27.9 %)
- 2ª. Desarrolla el conocimiento del presente a través del estudio del pasado ( 10.2 % )
- 3ª. Proporciona una mayor comprensión de los problemas actuales del mundo a partir de las causas que los originaron ( 10.2%)

- 4ª. Contribuye a la valoración del patrimonio histórico y artístico del propio país y de su entorno (10.2 % )
- 5ª. Permite comprender la evolución de las sociedades y sus características en cada momento histórico (7.3%).

***Aportación de la Geografía al conocimiento social***  
( P - 13 )

El propósito de esta pregunta es conocer la opinión de los profesores sobre la contribución de la Geografía al conocimiento social de los alumnos.

Como en la pregunta anterior, las respuestas se han concentrado en torno a dos categorías fundamentales: la aportación de la Geografía al conocimiento y comprensión de la realidad social y al proceso de socialización de los alumnos ( actitudes y valores sociales )

a) *Aportación de la Geografía al conocimiento social*

- ◆ Conocimiento del medio en que vivimos
- ◆ Comprender la interacción del hombre con el medio y las consecuencias de todo tipo que se derivan de dicha interacción.
- ◆ Adquisición del concepto de espacio y reconocimiento de la plasmación espacial de la vida social.
- ◆ El análisis de los elementos del espacio para actuar en el medio a partir de una percepción más científica.
- ◆ Conocimiento del funcionamiento y problemática de las actuales estructuras económicas y sociales en las diferentes partes del planeta.

- ♦ Conocimiento de los diferentes paisajes del planeta.
  - ♦ Tomar conciencia de que vivimos en un mundo cada día más interdependiente en el que los procesos locales, regionales o nacionales solo pueden ser satisfactoriamente explicados insertándolos en un ámbito espacial global.
  - ♦ La comprensión de los problemas espaciales y la acción del hombre para resolverlos.
  - ♦ Conocimiento de la evolución y desarrollo de su entorno y del medio en general.
  - ♦ Conocimiento del desigual reparto de los recursos naturales en nuestro planeta.
  - ♦ Permite conocer la acción transformadora del hombre sobre el medio para adaptarlo a sus necesidades.
  - ♦ Permite la localización de los fenómenos geográficos e históricos sobre las diferentes regiones del planeta.
  - ♦ Percepción de la influencia de los condicionamientos geográficos sobre los distintos pueblos y culturas.
  - ♦ Conocimiento del contraste Norte-Sur.
  - ♦ Conocimiento del medio social próximo y sus analogías y diferencias respecto a otros medios espaciales más distantes.
- b) *Aportación de la Geografía al proceso de socialización de los alumnos*



- ◆ Sensibilización ante los problemas económicos y sociales.
- ◆ Valoración del propio patrimonio natural.
- ◆ Concienciación del alumno en cuanto a una intervención positiva para evitar la degradación medioambiental.
- ◆ Desarrollo de una actitud de relatividad respecto a otros mundos.

Las aportaciones de la Geografía al conocimiento social de los alumnos que cuentan con un mayor reconocimiento del profesorado son:

- |                   |  |
|-------------------|--|
| En primer lugar,  | el conocimiento del medio en el que vivimos ( 52.1 %)  |
| En segundo lugar, | comprender la interacción del hombre con el medio y las consecuencias de todo tipo que se derivan de dicha interacción (19.7 % )   |
| En tercer lugar,  | la adquisición del concepto de espacio y el reconocimiento de la plasmación espacial de la vida social (14.0 % )                   |
| En cuarto lugar,  | el conocimiento del medio social próximo y sus analogías y diferencias respecto a otros medios espaciales más distantes ( 5.6 % ). |

***Valoración relativa de la aportación de cada una de las disciplinas sociales a la formación social de los alumnos ( P - 14 )***

En la valoración que han hecho los profesores destaca en primer lugar la Historia con un 97.3 % de las respuestas y valores entre 5 y 6 de la escala, seguida de la Geografía ( 87.8 % ) y valores, asimismo, entre 5 y 6 y de la Economía ( 64.4 % ) y valores entre 4 y 5.

Con valores inferiores a los anteriores, figuran en cuarto lugar la Sociología, en quinto lugar la Ciencia Política y en sexto lugar la Antropología.

El orden prioritario asignado por los profesores a la Historia y a la Geografía viene a confirmar la importancia formativa concedida a dichas disciplinas, puesta ya de manifiesto con anterioridad ( P - 11 ).

Para explicar el número de orden de las restantes disciplinas es preciso tener en cuenta una serie de hechos y circunstancias académicas que muy posiblemente han podido influir en su valoración.

La Economía, por ejemplo, es una disciplina social fuertemente vinculada a la Geografía Económica que siempre ha merecido la atención del profesorado especialmente desde el momento de su incorporación a los planes de estudio del Bachillerato.

La Sociología es una disciplina cuyos enfoques y metodología han sido incorporados por el profesorado al estudio de la Historia y lo mismo cabe decir con respecto a algunos contenidos temáticos de la Ciencia Política, sobre todo los relacionados con la organización política del estado, utilizados en este nivel para explicar a los alumnos la estructura del nuevo estado español surgido de la Constitución de 1976.

La Antropología es una disciplina considerada por muchos profesores como un sector de estudio de la Historia

que utilizan para estudiar las formas de vida de los primitivos actuales y sus analogías con el hombre prehistórico.

En cuanto a la Psicología Social, debido a su reciente incorporación al curriculum de estudios sociales y a su menor relación con las disciplinas histórico-geográficas, es la gran desconocida de la actual propuesta curricular y de ahí que apenas si cuenta en el plan de trabajo del profesorado de esta etapa.

***Conceptos básicos del conocimiento social que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje ( P -15).***

Las respuestas dadas a esta pregunta nos van a permitir conocer cuales son los conceptos de mayor potencialidad explicativa para los profesores.

Las opiniones de los profesores reflejan un claro predominio de aquellos conceptos que podríamos considerar como específicamente geográficos e históricos sobre los restantes términos sociales.

Predominio que, en nuestra opinión, tiene su explicación en la mayor presencia de los contenidos geográficos e históricos en el actual curriculum de estudios sociales y en la extracción académica del profesorado encargado de impartirlo, perteneciente en su mayor parte a las especialidades de Geografía e Historia.

Los conceptos que según los profesores deben formar parte de un programa de estudios sociales son los siguientes:

Espacio geográfico	Cambio social
Medio físico	Prehistoria
Medio ambiente	Mundo clásico
Localización espacial	Feudalismo
Relación hombre-medio	Antiguo Régimen
Entorno	Revolución
Demografía	Revolución liberal

Población	Industrialización
Urbanismo	Sociedad
Ciudad	Sociedades históricas
Hábitat	Monarquía
Actividad Económica	Imperio
Sectores económicos	Estado
Desarrollo	Colonialismo
Subdesarrollo	Cultura
Paro	Civilización
Trabajo	Interdependencia
Movimientos migratorios	Régimen político
Ecología	Poder
Marginación	Elementos de poder
Geografía General	Relaciones de poder
Geografía Humana	Estructura Social
Geografía Económica	Estructura económica
Geografía Física	Organización política
Clima	Historia General
Relieve	Edad Antigua
Tiempo histórico	Edad Media
Causalidad histórica	Edad Moderna
Cronología	Edad Contemporánea
Evolución histórica	Arte
Historia del Arte	Manifestaciones artísticas
Libertad	Igualdad
Tolerancia	Respeto
Continuidad	Democracia
Ideología.	

Dentro de este amplio espectro de respuestas, los conceptos que concentran la atención y el interés mayoritario del profesorado son:

- 1°. Tiempo histórico (31.1%)
- 2°. Espacio geográfico (28.8%)
- 3°. Evolución histórica (28.8%)
- 4°. Medio Ambiente (24.4%)
- 5°. Causalidad histórica (15.5%)
- 6°. Prehistoria (15.5%)
- 7°. Geografía física (15.5%)

- 8°. Geografía humana (15.5%)
- 9°. Geografía económica (13.3%)
- 10°. Estructura económica (13.3%)
- 11°. Estructura social (13.3%)
- 12°. Población (13.3%).

***Temas clave para la comprensión de la realidad histórico-geográfica-social ( P - 16 )***

Con esta pregunta se pretende conocer los tópicos esenciales que el profesor considera indispensables para que el alumno adquiera una comprensión significativa de la realidad histórico-geográfica-social.

Los temas clave que han sido destacados por los profesores son los siguientes:

- \* El medio físico: protección y conservación del medio
- \* El deterioro medioambiental
- \* Interacción del hombre con el medio
- \* Las actividades humanas y el espacio geográfico
- \* El espacio inmediato: los problemas de nuestro entorno
- \* Medio ambiente y conocimiento geográfico: fuentes de estudio
- \* Los grandes paisajes geográficos
- \* La población: evolución, estructura y distribución espacial
- \* La población mundial y sus problemas: desequilibrios demográficos en el planeta
- \* Población y espacio urbano. Las ciudades
- \* Campo y ciudad
- \* Sectores de actividad económica
- \* Recursos naturales, producción y distribución: la organización del comercio mundial

- \* Evolución histórica de los sectores productivos
- \* Sistemas económicos del siglo XX
- \* Desarrollo y subdesarrollo: Desequilibrios Norte-Sur
- \* Espacio geográfico y tiempo histórico
- \* Tiempo histórico y cronología
- \* Fuentes históricas
- \* Variables de un hecho histórico
- \* Evolución histórica de la sociedad: de los orígenes a la época actual
- \* Prehistoria
- \* Las grandes civilizaciones antiguas
- \* Mundo clásico: Grecia y Roma
- \* El mundo medieval: la sociedad feudal
- \* El islam
- \* Renacimiento y Humanismo
- \* Los grandes descubrimientos geográficos
- \* El estado moderno
- \* El absolutismo monárquico
- \* La Ilustración
- \* Crisis del Antiguo Régimen
- \* La Revolución Francesa
- \* Las revoluciones liberales
- \* La revolución industrial
- \* Cambios económicos y sociales del siglo XIX
- \* Imperialismo y colonización
- \* El siglo XX: causas y consecuencias de los conflictos armados
- \* Problemas sociales y políticos del mundo actual: ecología, paro, marginación, los nacionalismos.
- \* Historia de España
- \* Los orígenes del estado de las autonomías
- \* Organización política del estado español
- \* La situación de España en el contexto europeo y en el mundo
- \* Los problemas económicos y sociales de la España actual
- \* Sociedades y medios geográficos
- \* Sociedades históricas
- \* Sociedad y cambio en el tiempo
- \* Economía, trabajo y sociedad en el mundo actual

- \* Participación y conflicto político en el mundo actual
- \* Diversidad cultural
- \* Arte, cultura y sociedad en el mundo actual
- \* Geografía física
- \* Geografía humana
- \* Geografía económica
- \* Geografía de la población
- \* Geografía urbana
- \* Edad Antigua
- \* Edad Media
- \* Edad Moderna
- \* Edad Contemporánea

En cuanto a las unidades temáticas que los profesores consideran más adecuadas para la comprensión de la realidad histórico-geográfico-social en este nivel educativo, sobresalen las siguientes:

- 1°. El medio físico ( 36.9 % )
- 2°. Sociedad y cambio en el tiempo ( 36.9 %)
- 3°. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual ( 36.9 %)
- 4°. Desarrollo y subdesarrollo: Desequilibrios Norte-Sur (34.7%)
- 5°. La población: evolución, estructura y distribución espacial (32.6,%)
- 6°. Sociedades históricas ( 28.2 % )
- 7°. Población y espacio urbano. Las ciudades ( 28.2 %)
- 8°. Prehistoria ( 28.2 % )
- 9°. Interacción del hombre con el medio ( 23.9%)

10°. Las actividades humanas y el espacio geográfico ( 23.9 %)

11°. Sectores de actividad económica ( 23.9 %)

12°. Mundo clásico: Grecia y Roma ( 23.9 % )

Estos resultados ponen una vez más de manifiesto la importancia que en la concepción de la enseñanza del conocimiento social siguen teniendo los tópicos específicamente geográficos e históricos sobre los de carácter más global.

Sorprende, en este sentido, que un tema como la "Prehistoria" (28.2 %) siga gozando hasta tal punto de las preferencias del profesorado que llegue a situarse con el doble de opciones por encima de un tema de tan importante actualidad social e interés para el alumnado como los "Problemas sociales y políticos del mundo actual: ecología, paro, marginación, los nacionalismos " ( 13.3 % ).

***Opción del profesor por una determinada corriente del pensamiento histórico ( P - 17 )***

De los 69 profesores que han respondido a esta pregunta, el 34.8 % afirma seguir alguna corriente del pensamiento histórico a la hora de seleccionar el contenido temático, frente a un 65.2 % que se manifiesta en sentido negativo.

Las corrientes de pensamiento histórico que dicen seguir son:

Historia cultural	Escuela de los Anales
Microhistorias	Historicismo
Marxismo	Estructuralismo
Materialismo histórico	Historia técnica
Nueva Historia	La Dialéctica
Positivismo	Corriente Humanista



La corriente de pensamiento que registra un mayor porcentaje de seguidores es el *marxismo* con un 38.1 %, seguido del *materialismo histórico* con un 23.8% y de la *corriente humanista* con un 14.3%

***Opción del profesor por una determinada corriente del pensamiento geográfico ( P - 18 )***

De los 69 profesores que han respondido a esta pregunta, el 23.2 % afirma seguir alguna corriente del pensamiento geográfico a la hora de seleccionar el contenido didáctico, frente a un 76.8 % que se manifiesta en sentido negativo.

Las corrientes de pensamiento geográfico por las que optan los profesores son:

Geografía humanista	Geografía medioambiental
Ecogeografía	Las "nuevas geografías"
Geografía del bienestar	Geografía regional
Geografía de la percepción	Geografía descriptiva
Geografía radical	Escuela de los Anales
Geografía cuantitativa	Corriente marxista

De los 15 profesores que manifiestan explícitamente la corriente de pensamiento geográfico adoptada, 5, es decir el 33.3 % siguen la *Geografía radical*, 3, es decir el 20% siguen la *Geografía humanista* y 2, es decir, el 13.3 % son partidarios de la *Geografía de la percepción* y de la *Geografía descriptiva*.

***Tipo de aprendizaje que se realiza en el aula  
( P - 19 )***

Con respecto al tipo de aprendizaje que suele

realizarse habitualmente en el aula, el tipo de aprendizaje *significativo* es destacado en primer lugar como el más frecuente por un 78.7 % del profesorado y una valoración entre 5 y 6 de la escala, seguido del aprendizaje *social* (70.2 % ) y la misma valoración, y del aprendizaje por *descubrimiento* ( 57.5 %) y valores entre 4 y 5 de la escala.

El tipo de aprendizaje *creador o innovador* es destacado en cuarto lugar por el 51.4% de los profesores y valores entre 3 y 4, situándose en las últimas posiciones los tipos de aprendizaje *asociativo y vicario* con valoraciones significativamente inferiores.

Estos resultados ponen en evidencia el interés mayoritario de los profesores por promover procesos de aprendizaje que posibiliten la comprensión significativa de los hechos sociales mediante procedimientos de búsqueda activa de la información y de comunicación abierta entre profesores y alumnos y no sólo la mera memorización mecánica.

### ***Modalidad de aprendizaje que predomina en el trabajo escolar ( P - 20 )***

La pregunta número 20 pretende completar y matizar la pregunta anterior, centrando en este caso su atención en el grado de autonomía versus tutela del/los alumno/os para afrontar su propio proceso de aprendizaje.

Las respuestas aportadas por los profesores ponen de manifiesto la tensión ya tradicional, en esta etapa educativa, entre la modalidad de *aprendizaje dirigido u orientado por el profesor* (65.3 % ) y valoración entre 5 y 6 de la escala, y la modalidad de *aprendizaje individual* ( 62.5 %) e idéntica valoración. También es sintomático que el *aprendizaje colectivo* o a nivel de aula figure en tercera

posición (48.6%) y valores entre 5 y 6, prueba de que la clase expositiva mantiene su plena vigencia, y que las modalidades de *aprendizaje cooperativo* o en equipo y el *aprendizaje autónomo* o personalizado, con un 59.7% y un 63.5% y valores entre 4 y 5 y 1 y 2 de la escala, respectivamente, figuren en último lugar en tanto que propuestas alternativas y de mejora del proceso de aprendizaje, siempre reivindicadas en las propuestas de renovación pedagógica pero difícilmente aplicables sin un cambio estructural en los centros y aulas.

### ***Disposición de los alumnos para el aprendizaje*** ( P - 21 )

De los 74 profesores que han respondido a esta pregunta, el 67.6 % considera que los alumnos poseen la capacidad necesaria para comprender los conceptos e ideas principales del conocimiento social, frente a un 32.4 % que se manifiesta en sentido contrario.

#### ***Razones que justifican las respuestas afirmativas***

Sólo un reducido número de profesores afirman sin reservas que los alumnos poseen la capacidad requerida para comprender los conceptos sociales aludiendo a razones de madurez personal y desarrollo cognitivo. La mayoría condiciona la capacidad de comprensión en los alumnos de estas edades a la observancia de ciertos requisitos a la hora de llevar a cabo el proceso didáctico.

Las razones aducidas por los profesores son:

- \* A veces no son capaces de verbalizar los conceptos pero sí tienen la capacidad.
- \* Básicamente si tienen la capacidad aunque existen dificultades a la hora de relacionar los conceptos y con su visión espacio-temporal.

- \* Están en una fase de acceso al pensamiento formal y por tanto podemos actuar en esa zona de desarrollo potencial.
- \* Aunque algunas teorías psicológicas (Piaget) sostienen que las capacidades de pensamiento formal de los alumnos de estas edades son limitadas, sin embargo, los alumnos viven en un contexto geográfico e histórico y se les puede ayudar a comprender esa realidad.
- \* Sus capacidades intelectivas, afectivas y sociales están lo suficientemente desarrolladas para comprender los conocimientos básicos.
- \* Poseen la madurez suficiente para comprender los contenidos básicos de la Geografía y de la Historia.
- \* Sí, siempre que los conceptos e ideas principales del conocimiento social previstos para ser asimilados en este nivel se ajusten a las capacidades, intereses y contexto social de los alumnos.
- \* Sí, siempre que se parta de las ideas previas de los alumnos y se vayan construyendo los nuevos aprendizajes sobre ellas.
- \* Siempre y cuando estén conectados con su realidad.
- \* Los conceptos principales que se pretenden transmitir han de ser muy pocos y bien seleccionados.
- \* Siempre que hayan adquirido en cursos anteriores la capacidad de comprensión lectora y de comprensión escrita suficientes.

- \* Es muy determinante la secuenciación y temporalización de los contenidos didácticos. No tienen la misma capacidad a los 13 años que a los 16.
- \* Si pueden comprenderlos en el primer ciclo de Educación Secundaria porque el enfoque es más descriptivo.

### *Razones que justifican las respuestas negativas*

Entre las razones aducidas por los profesores para justificar el no, se destacan tanto las de orden endógeno, y por tanto imputables al insuficiente desarrollo cognitivo del alumno para comprender los conceptos e ideas clave del conocimiento social, como las de carácter exógeno y por tanto imputables a una deficiente escolarización anterior o a circunstancias desfavorables del entorno socio-familiar del alumno, escolar y social.

- \* La mayoría de ellos carecen de la capacidad de pensamiento abstracto indispensable para comprender los complejos procesos sociales, sobre todo en el primer ciclo de Educación Secundaria.
- \* La comprensión del conocimiento social requiere reflexión, análisis y capacidad crítica y no se percibe una clara secuencia en este sentido entre el primero y el segundo ciclos.
- \* Su estructura mental no está preparada para incorporar muchos de los conceptos sociales.
- \* Muestran una gran dificultad para el razonamiento espacio-temporal.

- \* No tienen suficiente capacidad de relación para integrar los conocimientos que adquieren en el aula con el mundo actual, con el propio ambiente.
- \* Tienen dificultades en la comprensión de textos y en los procedimientos del área.
- \* Su vocabulario histórico y geográfico es muy pobre.
- \* Carecen de las destrezas comunicativas más elementales y por tanto les cuesta comprender lo que se escucha en el aula y lo que está escrito en los libros.
- \* Llegan con muy poca preparación para atender, comprender, analizar, exponer, etc.
- \* Muchos alumnos proceden de un ambiente socio-familiar desfavorecido culturalmente y manifiestan escaso interés por la enseñanza.
- \* Son muy individualistas y sus motivaciones sociales son muy bajas.
- \* Es excesivo el número de conceptos y contenidos transmitidos por los profesores y los libros de texto.
- \* Lamentablemente los modelos sociales vigentes no valoran suficientemente el trabajo, el estudio y el esfuerzo personal que son esenciales.

***Principios psicológicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (P - 22 )***

Con la pregunta 22 se pretende comprobar cual es la concepción teórico-práctica que de los procesos de

desarrollo y de aprendizaje tiene el profesor y que utiliza como hipótesis de trabajo para orientar su intervención educativa.

Las opiniones de los profesores reflejan una gran heterogeneidad de concepciones. La mayoría de los profesores orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de una serie de principios empíricos producto de su conocimiento práctico y por tanto sin adscripción alguna a un modelo o corriente de pensamiento psicológico determinado. No obstante, un grupo numeroso de profesores revela, a través de sus opiniones, su opción por una concepción constructivista y significativa del aprendizaje escolar y de la intervención educativa, en sintonía con la reforma de la enseñanza, con alusiones genéricas a dicho modelo o con formulaciones más específicas y matizadas.

Las respuestas han sido las siguientes:

- \* Adaptación de la enseñanza a la evolución intelectual y social de los alumnos.
- \* Los alumnos aún no han desarrollado completamente el pensamiento formal y eso les plantea dificultades de comprensión espacio-temporal y causal.
- \* El desarrollo de estos alumnos supone que al irse construyendo su personalidad e imagen propias, tendrán una visión subjetivista de la realidad que a su vez influirá en la percepción de su entorno ( conciencia crítica, tolerancia, solidaridad).
- \* Adaptación a los diferentes niveles presentes en la clase.
- \* Participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- \* Integración social efectiva de los alumnos en los trabajos y grupos de discusión.

- \* Que los alumnos aprenden más no memorizando en clase ni atendiendo sumisamente las explicaciones del profesor durante una hora, sino discutiendo, buscando información, asociando ideas, etc.
- \* El establecer unas relaciones afectivas en el grupo que posibiliten el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- \* La empatía es cada día más fundamental ya que los alumnos "se alejan" de los aspectos sociales e históricos que comentamos en clase.
- \* Utilizo la motivación para despertar y mantener el interés de los alumnos.
- \* Procuro conectar la materia con los intereses de los alumnos.
- \* Utilizo como punto de referencia aspectos y cuestiones próximos al entorno y al mundo del alumno.
- \* Procuro la máxima claridad en la presentación del esquema conceptual.
- \* Variedad en la metodología de enseñanza y en las actividades.
- \* Utilizar medios audiovisuales de muy fácil comprensión.
- \* Aprendizaje funcional mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones sociales reales y próximas al alumno.
- \* Que es tan importante la información como la formación para que el alumno adquiera una cierta autonomía.



- \* Soy partidaria del cognitivismo
- \* El modelo constructivo del aprendizaje
- \* El interaccionismo de J. Piaget y su derivación materializada en el constructivismo.
- \* Los principios del aprendizaje significativo
- \* Relación de la nueva información con los esquemas previos del alumno.
- \* La importancia de partir de problemas ( conflictos cognitivos)
- \* Actividad interna del alumno.
- \* Es mejor empezar con una actividad y extraer de ella el concepto que a la inversa.
- \* El valor de la memoria comprensiva y del razonamiento guiado por el profesor.
- \* Desarrollo de la capacidad de atención y de observación.
- \* Ninguno que no sea intuitivo.

***Supuestos teóricos que priman en la concepción del modelo de enseñanza del profesor ( P - 23 ).***

Con esta pregunta hemos pretendido conocer cual es el valor asignado por el profesor a cada uno de los supuestos teóricos que sirven de fundamento a su modelo de enseñanza: epistemológico, didáctico, psicológico y sociológico.

Destaca en primer lugar como supuesto teórico más valorado (66.6 %) el conocimiento didáctico de la materia, con valores entre 5 y 6 de la escala, seguido en segundo lugar (60.3 %) del conocimiento científico de la materia, con valores entre 5 y 6, y, en tercer lugar ( 59.5 % ) del conocimiento del contexto social y cultural, con valores asimismo entre 5 y 6.

Figuran en cuarto ( 59.7 % ) y quinto lugar ( 56.9 % ) el conocimiento psicológico de los alumnos y el conocimiento de los principios del aprendizaje con valores entre 4 y 5 y 3 y 4 de la escala, respectivamente.

### ***Estructura del modelo didáctico ( P - 24 )***

Esta pregunta nos proporciona información acerca de los elementos que estructuran el modelo de enseñanza adoptado por el profesor y la importancia relativa concedida a la presencia de cada uno de los componentes en dicho modelo didáctico.

El componente didáctico que registra una mayor frecuencia ( 94.7 %) son los contenidos, seguido a escasa distancia de los objetivos ( 90.8 % ) y de las actividades ( 89.5 % ).

La interacción comunicativa profesor-alumno es destacada en cuarto lugar por el 82.9% de los encuestados, seguida de la evaluación con un 78.9 % de respuestas.

La metodología de enseñanza y los medios didácticos son destacados en penúltimo lugar por el 77.6 % de los encuestados en ambos casos, correspondiéndole el último lugar en cuanto a presencia en el modelo didáctico a la organización del espacio y del tiempo.

### ***Componentes del modelo didáctico de mayor relevancia para la enseñanza ( P - 25 )***

Los distintos elementos del modelo didáctico, teniendo en cuenta su contribución a la práctica de la enseñanza del conocimiento social, han sido valorados por los profesores del modo siguiente:

Los objetivos son los más altamente valorados con un 83.8 % y valores entre 5 y 6 de la escala, seguidos de las actividades ( 80 % ), la interacción comunicativa profesor-alumno ( 78.9 % ), y los contenidos ( 74.7 % ), y valores, asimismo, entre 5 y 6.

La metodología de enseñanza figura en quinto lugar entre los elementos más valorados (67.5 % ), también con valores entre 5 y 6 de la escala.

Los elementos menos valorados son los medios didácticos, la evaluación, y, sobre todo, la organización del espacio y del tiempo.

### ***Objetivos centrales en la enseñanza del conocimiento social ( P - 26 )***

Con esta pregunta se pretende comprobar cuales son los propósito y metas que pretende alcanzar el profesor en esta área de conocimiento, centrados en tres ámbitos principales: el cognitivo, el instrumental o procedimental y el socio-afectivo.

De acuerdo con las respuestas de los profesores, los objetivos a cuyo logro dedican una mayor atención son :

En primer lugar, la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad ( 64.7 % de las respuestas), en segundo lugar, la formación de capacidades y de destrezas intelectuales ( 62.6 % ), y en tercer lugar, pero muy emparejado con el anterior, el desarrollo de una conciencia crítica ( 62.1 % ).

Le siguen a continuación, la comprensión de los problemas centrales del mundo actual ( 50.1%), y con porcentajes notablemente menores el conocimiento de los contenidos sociales y la creación de valores democráticos y cívicos.

Según puede apreciarse existe una gran correspondencia entre la importancia concedida por el profesor al logro de cada uno de estos objetivos y los valores formativos asignados con anterioridad a la enseñanza del conocimiento social ( P - 8 ).

### ***Formulación dada a los objetivos didácticos***

( P - 27 )

Con esta pregunta se pretende conocer el grado de apertura y flexibilidad versus clausura y rigidez con que es concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor que imparte el área de Ciencias Sociales.

De los 74 profesores que han respondido a esta pregunta, el 71.6% se muestra partidario de la formulación de objetivos expresivos al planificar cada unidad temática, frente al 24.8 % que se pronuncia a favor de una formulación operativa de los objetivos didácticos.

La formulación expresiva de los objetivos por la que se decanta la mayoría de los profesores es coherente con la naturaleza de un proceso de aprendizaje como el social concebido como un encuentro entre personas, con experiencias y biografías distintas, y orientado más al desarrollo de procesos superiores de pensamiento y valores sociales los cuales requieren para su logro una planificación a largo plazo que a la comprobación inmediata de conductas muy específicas y, por tanto, fácilmente observables y cuantificables.

### ***Criterios de selección del contenido*** ( P - 28 )

Tres son los criterios de selección del contenido didáctico, con respecto a los cuales pretendemos que se pronuncien de forma prioritaria los profesores: el criterio logocéntrico, el criterio psicocéntrico y el criterio sociocéntrico.

Las respuestas dadas por los profesores evidencia un claro predominio del criterio psicocéntrico, es decir, de los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos, con un 47.2 %, frente a los criterios logocéntrico, centrado en la estructura lógica de las disciplinas, con un 37.5 % de las opiniones emitidas, y sociocéntrico, centrado en la relevancia y actualidad social de los temas, con un 12.5 % de las respuestas.

### ***Bloques temáticos que adquieren una mayor importancia en la programación*** ( P - 29 )

Por medio de esta pregunta se pretende conocer cual es la importancia relativa que el profesor suele dar en su programación a cada uno de los bloques temáticos que aparecen recogidos en el curriculum oficial de Ciencias Sociales.

De acuerdo con las opiniones de los profesores, los bloques más importantes, con valores entre 5 y 6 de la escala, son los que constituyen el eje histórico, es decir, "Sociedad y cambio en el tiempo" ( 77.2 % ) y "Sociedades históricas" ( 76.4 % ).

Le siguen a continuación, con valores igualmente entre 5 y 6 de la escala, los bloques temáticos que constituyen el eje geográfico, es decir, "La población y el espacio urbano" (72. 7 %), el "Medio ambiente y conocimiento geográfico" (72.4 %), y "La actividad humana y el espacio geográfico" (66.7 %).

Figuran en último lugar en la estimación de los profesores, el eje temático relativo al mundo actual, es

decir, la "Diversidad cultural" con valores entre 4 y 5 de la escala y un 64.6% de respuestas, la "Participación y conflicto político en el mundo actual" (55.2 % ), "Arte, cultura y sociedad en el mundo actual" (52.4%), "Economía y trabajo en el mundo actual" (50.8%) y "La vida moral y la reflexión ética".

Las respuestas de los profesores ponen una vez más de manifiesto el valor predominante que en sus propuestas de programación adquieren los contenidos históricos y geográficos, tan vinculados a su formación académica anterior y a su práctica educativa.

Es sintomático, en este sentido, que el bloque histórico más valorado sea el de "Sociedades históricas" orientado al estudio de la evolución histórica desde la Prehistoria a la Edad Moderna, siguiendo los periodos tradicionales, y que los bloques geográficos más destacados sean "La población y el espacio urbano", con un planteamiento tradicional de geografía urbana y de la población, y el "Medio ambiente y conocimiento geográfico" donde se recogen contenidos relacionados con los métodos geográficos y el medio ambiente y su conservación.

### ***Valoración de los diferentes tipos de contenido*** (P - 30)

De acuerdo con el currículum oficial de estudios sociales que establece tres tipos de contenidos: contenidos conceptuales ( hechos, conceptos y generalizaciones ), contenidos procedimentales ( procedimientos y técnicas ) y contenidos actitudinales ( actitudes y valores ), con esta pregunta se pretende conocer cual es el valor concedido por los profesores a los diferentes contenidos en el aprendizaje de cada unidad temática.

Sitúan en primer lugar, los conceptos clave, con valores entre 5 y 6 y un 82.7 % de respuestas, en segundo lugar, los procedimientos y técnicas de trabajo ( 76.4 % ), en tercer lugar, las actitudes y los valores sociales ( 70 % ), en

cuarto lugar, los principios y generalizaciones ( 62.9 % ) y en quinto y último lugar, los datos y hechos específicos, con valores entre 3 y 4 de la escala y un 62.6% de respuestas.

Los resultados son, en este caso, coherentes con la propuesta didáctica que mayoritariamente ha venido caracterizando a este nivel educativo y que tiende a centrar su atención en la adquisición por los alumnos de los conceptos básicos y de las técnicas y procedimientos de trabajo que aseguren un cierto grado de autonomía en los estudios posteriores.

### ***Modalidad de organización del contenido*** ( P - 31)

Tres son las modalidades de organización del contenido didáctico con respecto a las cuales pretendemos que se manifiesten de forma prioritaria los profesores: la modalidad globalizadora, la modalidad interdisciplinar y la modalidad disciplinar.

De los 72 profesores que han respondido a esta pregunta, el 51.4% manifiesta haber adoptado la modalidad de organización disciplinar, centrada en los conceptos clave y sistemas explicativos de cada disciplina social, el 26.4 % ha tomado opción por la modalidad de organización interdisciplinar, en torno a problemas actuales de gran relevancia social, y el 20.8 % del profesorado sigue la modalidad de organización globalizadora, mediante centros de interés para los alumnos.

La organización del contenido didáctico parece estar condicionada por el carácter de puente entre la Educación Primaria y el Bachillerato con que es aún considerado por los profesores el segundo ciclo de Educación Secundaria. Sólo así se explica esa polarización de las opciones entre la organización disciplinar - más afín a los planteamientos del Bachillerato- y la organización integrada - interdisciplinar y globalizadora - más afín a la estructura de la Educación Primaria, con casi un 50 % de respuestas en ambos casos.

### ***Criterios de secuenciación del contenido ( P - 32 )***

De acuerdo con la importancia asignada por el profesorado a cada uno de los criterios de secuenciación que le han sido propuestos, el orden establecido ha sido el siguiente:

Destacan en primer lugar, la conexión con las experiencias y conceptos sociales previos que ya poseen los alumnos; en segundo lugar, la adecuación al desarrollo cognitivo de los alumnos: transición del pensamiento concreto al abstracto; en tercer lugar, la adecuación a la lógica interna de las disciplinas; en cuarto lugar, el paso de los conceptos más simples y generales a los más complejos y detallados; en quinto lugar, el paso del nivel descriptivo y de explicaciones simples a las explicaciones complejas e interpretación personal de los hechos sociales, y en sexto y último lugar, el paso de los estudios diacrónicos o líneas de desarrollo, con pocas variables, a los estudios sincrónicos con más variables.

En la secuenciación del contenido didáctico, se aprecia un intento por parte del profesorado por conciliar la estructura psicológica del alumno que aprende -con esa importancia concedida al enlace con los conocimientos previos de los alumnos y a la adecuación a su desarrollo cognitivo- con la estructura o lógica interna de la disciplina social.

### ***Criterios de selección de las actividades ( P - 33 )***

Los criterios que han tenido en cuenta los profesores para seleccionar las actividades, por orden de mayor a menor importancia han sido los siguientes:

- 1º. Coherencia con los objetivos generales del área de Ciencias Sociales ( 71.2 % )
- 2º. Relevancia para la vida personal y social de los alumnos (42.6 %)



- 3°. Virtualidad para desarrollar las capacidades cognitiva, motriz, afectiva y social propias del conocimiento social ( 28.6% ).
- 4°. Globalidad de efectos que pueden desprenderse de su realización: intelectuales, afectivos, sociales, progreso de destrezas (18 %)
- 5°. Capacidad para movilizar los diferentes recursos expresivos del alumno: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita, expresión gráfica, etc. ( 16.9 % )
- 6°. Motivación que la actividad suscita en el alumno ( 13-1%)
- 7°. Clima social que fomenta la actividad entre los alumnos: autonomía, cooperación, empatía, igualdad ( 11.1 % ).

Tiene sentido que los dos criterios que polarizan la atención de los profesores sean la interdependencia de las actividades en relación con los objetivos, dado el valor referencial y de contraste concedidos a estos últimos, y, complementariamente, el grado de funcionalidad o de validez de las actividades para la vida personal y social de los alumnos.

***Tipo de actividades que realizan con más frecuencia los alumnos ( P - 34 )***

Las actividades que suelen realizar los alumnos de mayor a menor grado de frecuencia son las siguientes:

1. Interpretación de mapas, cuadros, gráficos
2. Elaboración de mapas, cuadros, gráficos
3. Lectura comprensiva de textos

4. Buscar información utilizando fuentes diversas
5. Responder a las preguntas del profesor
6. Construcción de síntesis personales
7. Comentario de textos
8. Escuchar las explicaciones del profesor
9. Dialogar con los compañeros de clase
10. Debatir puntos de vista
11. Redactar un informe o un documento
12. Pequeños trabajos de investigación
13. Elaboración de trabajos monográficos en grupo
14. Visitas a instituciones, museos, fábricas, etc.
15. Juegos de simulación y dramatización.
16. Confección de murales en grupo.

Según se puede comprobar las actividades más frecuentemente realizadas por los alumnos, son aquellas cuyo propósito principal es el conocimiento, interpretación y comprensión de la realidad social, pueden realizarse sin modificar la organización espacial del aula y en su mayor parte son actividades de lápiz y papel.

Por el contrario, las actividades menos frecuentes son aquellas que requieren una organización más compleja del trabajo escolar y del aula.

### ***Tipo de incentivos que utiliza con mayor frecuencia***

( P - 35 )

Los tipos de incentivos utilizados por el profesor para despertar y mantener el interés de los alumnos por el tema, considerados de mayor a menor frecuencia de uso, son los siguientes:

1. El enlace con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos
2. La utilización de la realidad social vinculada al tema de estudio
3. El conocimiento del progreso en el aprendizaje
4. La constatación del valor aplicativo de los contenidos
5. La adecuación del programa a los intereses y necesidades de los alumnos
6. La elevación del nivel de logro o de respuesta de los alumnos
7. El desarrollo de la autoestima del alumno
8. La realización de trabajos en grupo
9. Alabanzas, reprobaciones
10. La utilización de materiales didácticos novedosos
11. La participación en la planificación de las actividades
12. La participación en la evaluación
13. La competencia entre grupos de trabajo

#### 14. Censuras, reprobaciones

Entre los tipos de incentivos utilizados por el profesor destacan aquellos que tienen una dimensión esencialmente didáctica y están, por tanto, orientados a despertar y mantener el interés de los alumnos por el tema objeto de aprendizaje -como pueden ser la conexión con los conocimientos previos de los alumnos o la relación del tema con la realidad social del entorno- sobre aquellos otros más vinculados con la disposición personal del alumno para el aprendizaje, como pueden ser la elevación de su nivel de logro o el desarrollo de su capacidad de autoestima.

Incentivos que tradicionalmente han tenido una cierta presencia en este nivel educativo como es el caso de la competitividad individual o grupal o las censuras y reprobaciones han sido definitivamente relegados a los últimos puestos de la tabla.

En sentido contrario, incentivos que en otros contextos culturales empiezan a cobrar una notable importancia por su capacidad para promover el consenso y la corresponsabilidad en el trabajo escolar, como la participación de los alumnos en la planificación de las actividades o en la evaluación, tienen muy escasa aceptación en nuestro contexto educativo.

#### ***Estrategias de enseñanza que utiliza con mayor frecuencia*** (P - 36)

De acuerdo con las opiniones emitidas por los profesores, las estrategias didácticas de uso más frecuente en el aula son el *manejo de documentos* ( 61.5 % ) y valores entre 5 y 6 de la escala, la *interrogación* (59. 1 % ), y la *explicación* ( 52.7 % ) y valores entre 5 y 6 de la escala en ambos casos. Tales estrategias siguen manteniendo una gran implantación en este nivel educativo porque son las que garantizan el dominio académico de la disciplina social.

Le siguen a continuación el grupo integrado por la *resolución de problemas*, el *estudio personal*, el *debate de ideas* y el *trabajo en equipo*, estrategias en general más complejas, orientadas al desarrollo de las capacidades de colaboración participativa, la autonomía personal y el juicio crítico y que empiezan a adquirir una presencia cada vez mayor en la nueva metodología didáctica.

Finalmente, existe un tercer grupo de estrategias formado por el *descubrimiento*, los *proyectos de investigación* y las *técnicas creativas* que por su mayor dificultad de planificación, los materiales didácticos requeridos, el tiempo exigido para su puesta en práctica y el logro de resultados, y, los complejos procesos de aprendizaje que los alumnos han de poner en juego, siguen encontrando ciertas reservas entre el profesorado para su aplicación utilizándose en la mayoría de los casos de forma ocasional y vinculadas a temas de actualidad social.

### ***Tiempo promedio dedicado a cada función docente*** ( P - 37 )

Las actividades docentes a las que suelen dedicar más tiempo los profesores son las siguientes:

Destaca, en primer lugar, la *comunicación con los alumnos* con un 62.3 % de las respuestas y valores entre 5 y 6 de la escala, seguida de la *explicación* ( 51.3 % ) y de la *motivación* ( 45.9 % ) y valores, asimismo, entre 5 y 6 en ambos casos. Las actividades que figuran en último lugar son la actividad de *orientación* ( 71.6 % ) y la actividad de *evaluación* ( 55.6%) y valores entre 4 y 5 de la escala en ambos casos.

Los resultados de esta pregunta son coherentes con la importancia concedida por el profesor a la interrogación y a la explicación en su metodología didáctica y que fueron destacadas en la pregunta anterior.

***Tipo de material didáctico que utiliza con mayor frecuencia (P - 38).***

El material didáctico utilizado por el profesor en el aula, de mayor a menor frecuencia, es el siguiente:

- 1°. Material cartográfico
- 2°. Cuadros de datos y gráficos
- 3°. Colección de textos históricos
- 4°. Libro de texto
- 5°. Diapositivas
- 6°. Vídeos
- 7°. Prensa
- 8°. Revistas
- 9°. Enciclopedias
- 10°. Dictionarios
- 11°. Fotografias
- 12°. El entorno
- 13°. Transparencias
- 14°. Murales didácticos
- 15°. Monografías
- 16°. Libros de viaje
- 17°. Cassettes
- 18°. Paquetes informáticos
- 19°. Discos

Estos resultados vienen a constatar el claro predominio que aun siguen manteniendo algunos recursos didácticos, ya tradicionales en la enseñanza del conocimiento histórico-geográfico, como son el material cartográfico, los cuadros de datos y gráficos, los textos históricos, el libro de texto o las diapositivas.

La única novedad, en cuanto a la incorporación de la moderna tecnología a la enseñanza escolar, lo constituye ese 6°. lugar asignado al vídeo que contrasta con la escasa frecuencia de uso de otros recursos didácticos como pueden ser el cassette o los paquetes informáticos situados en los últimos puestos de la clasificación.

### ***Finalidad del material didáctico*** (P - 39)

Los fines principales con que son utilizados los medios y recursos didácticos son los siguientes:

En primer lugar, *para facilitar la comprensión* (69.4%) y valores entre 5 y 6; en segundo lugar, *para dar un soporte concreto a la información* (69.0%) y valores entre 5 y 6; en tercer lugar, *para proporcionar conocimientos* (63.3%) y valores entre 5 y 6 ; en cuarto lugar, *para suscitar la reflexión* (58.6%) y valores entre 5 y 6 ; en quinto lugar, *para despertar el interés por el tema* (55.7%) y valores entre 5 y 6; en sexto lugar, *para promover la comunicación y la participación* (63.2%) y valores entre 4 y 5 ; en séptimo lugar, *para desarrollar la expresión oral y escrita* (53.0%) y valores entre 4 y 5; en octavo lugar, *para adiestrar a los alumnos en su utilización*; en noveno lugar, *para aportar evidencias documentales de las cuestiones que se someten a debate* y en décimo lugar, *para promover la creatividad*.

Según puede comprobarse, el material didáctico sigue utilizándose de forma predominante como un medio auxiliar al servicio del conocimiento y de la comprensión de la disciplina social por el alumno. Todas las restantes posibilidades de uso ( motivacionales, comunicativas, etc. ) adquieren un valor muy secundario en relación con aquellas funciones principales.

### ***Material didáctico diseñado y elaborado por el profesor*** (P - 40)

Entre los materiales didácticos que con mayor frecuencia han diseñado y elaborado los profesores, destacan, en primer lugar, la *redacción de los conceptos fundamentales de la unidad*, con un 71.9% de las respuestas y valores entre 5 y 6 de la escala, seguido del *material policopiado específico*, con un 63.2% de las respuestas e igual valoración, de los *documentos de consulta*, con un 57.6% de las respuestas y valores entre 4 y 5 y de los

*resúmenes de medios de comunicación* con un 45.6% y valores entre 3 y 4 de la escala.

Con valores muy inferiores de la escala, figuran a continuación, por orden de mayor a menor frecuencia de elaboración, *los videos*, *las transparencias*, *los paneles informativos* y *los programas por ordenador*

De las respuestas dadas por los profesores, cabe inferir que los materiales didácticos más elaborados son los de utilización más inmediata por los alumnos para la realización de las actividades de aprendizaje y los menos utilizados aquellos que con un valor auxiliar son adoptados por el profesor en el desarrollo de su actividad docente y con una finalidad esencialmente expositiva.

### ***Modalidad de agrupamiento de los alumnos***

( P 41 )

Por medio de esta pregunta se pretende conocer la opinión de los profesores sobre la modalidad de agrupamiento que es utilizada con mayor frecuencia en el aula. Se ofrecen cuatro modalidades de agrupamiento.

La modalidad de agrupamiento más habitual es el trabajo individual ( el 72.9 % de los profesores manifiestan utilizarla diariamente ) seguida del grupo coloquial ( el 47.4 % lo emplea alguna vez a la semana ) y de los equipos de trabajo (el 62.1 % lo utiliza alguna vez al mes).

En cuanto a la modalidad de agrupamiento en gran grupo, se produce una polarización en torno a su utilización diaria ( 41.1 % ) y alguna vez al mes ( 48.2 % ) que resulta sorprendente, pero que puede tener su explicación en la ambigüedad de su significado, ya que para muchos profesores el gran grupo coincide con los efectivos propios de un grupo-clase ( 30 alumnos ).



### ***Distribución del mobiliario*** ( P - 42)

De las cinco modalidades de distribución del mobiliario que se proponen en esta pregunta ( alineación en filas paralelas, en semicírculo, en forma de "U", en círculo y alineación en cuadrado de varios alumnos) las dos modalidades más habituales, según manifiestan los profesores son la alineación en filas paralelas ( 81.9 % de las respuestas ) y la alineación en "U" ( 11.1 % ).

Dada la estrecha relación que existe entre las modalidades de agrupamiento de los alumnos para afrontar las diferentes situaciones de aprendizaje y la distribución del mobiliario que las hacen posibles, tiene sentido que las dos formaciones más frecuentes en el aula sean la *alineación en filas paralelas* y la *alineación en "U"* debido a su gran versatilidad de uso ya que son utilizadas indistintamente por el profesorado tanto en la enseñanza expositiva, como en grupo coloquial o en la situación de trabajo individual.

### ***Tiempo dedicado al desarrollo de cada unidad temática*** ( P - 43 )

Dentro de la amplitud de opciones personales que pueden darse en relación con esta variable organizativa, la unidad de tiempo que concentra el mayor número de respuestas es la quincena ( 43.8 % ) seguida de las tres sesiones/ tres semanas, en igualdad de porcentajes (18 %), situándose en último lugar el mes ( 10.9 % ).

El predominio de la quincena como unidad básica de tiempo para el desarrollo de cada unidad temática viene a confirmar la tendencia, bastante generalizada entre el profesorado de este nivel educativo, a organizar el programa de estudios en torno a quince quincenas evitándose así una excesiva fragmentación del contenido didáctico.

### ***Razones que justifican el tiempo dedicado a una unidad temática concreta*** ( P - 44 )

Dos son las razones principales que dan los profesores para justificar la mayor cantidad de tiempo asignada a un tema concreto: en primer lugar, la dificultad de aprendizaje del tema ( 49.3 % ) y en segundo lugar, la importancia conceptual del tema ( 43.8 % ).

Llama la atención que razones tan importantes como pueden ser el interés de los alumnos por el tema ( 6.8 % de respuestas) o la importancia social del tema carezcan de relevancia para el profesorado de segundo ciclo de Secundaria.

### ***Modalidad de comunicación que se establece en el aula*** ( P - 45 )

Al analizar las modalidades de comunicación que se establecen más frecuentemente en el aula, se puede constatar un claro predominio de aquellas modalidades que tienen como punto de referencia al profesor sobre aquellas otras que son dinamizadas por los propios alumnos.

En efecto, la comunicación *profesor-grupo de alumnos* figura en primer lugar con un 74.7 % de respuestas y valores entre 5 y 6 seguida de la modalidad *profesor-alumno* ( 63.8%) con igual valoración.

La modalidad *alumnos entre sí*, destacada en tercer lugar, y la modalidad *alumno-alumno*, destacada en cuarto y último lugar, alcanzan un valor significativamente menor, entre 3 y 4 de la escala y un 60 % y un 56.5 % , respectivamente.

Las modalidades de comunicación que se establecen en el aula guardan una estrecha relación con las estrategias metodológicas adoptadas por el profesor. De ahí que, en correspondencia con las estrategias didácticas que predominan en el aula -el manejo de documentos, la interrogación y la explicación- las modalidades de

comunicación que registran una mayor frecuencia sean la de profesor-grupo de alumnos y profesor-alumno.

Consiguientemente, estrategias de enseñanza como el trabajo en equipo, el descubrimiento o los proyectos de investigación de menor relevancia en este nivel educativo tienen, asimismo, su reflejo en la menor frecuencia con que son utilizadas modalidades de comunicación como la de los alumnos entre si o alumno-alumno.

***Tipo de relaciones sociales que predominan en el aula ( P - 46 )***

El tipo de relaciones sociales que predominan en el aula son la *cooperación* y la *actividad*, seguidos de la *democracia* y la *igualdad*, siendo la *empatía*, la *autonomía* y la *formalidad* las menos valoradas.

De acuerdo con las respuestas de los encuestados, el clima social del aula estaría conformado por un estilo relacional caracterizado por la cooperación activa de profesores y alumnos en un ambiente de democracia e igualdad.

La baja puntuación conseguida por la autonomía y la formalidad parece tener su explicación en la situación ambigua en la que se encuentran los alumnos en este periodo de transición de la niñez a la adolescencia, insuficientemente maduros socialmente como para prescindir de la acción tutelada del profesor pero, paradójicamente, con la suficiente madurez de juicio como para someterlos, sin más, al convencionalismo de la norma.

***Fase de la enseñanza en la que se prolonga la comunicación con los alumnos ( P - 47 )***

Con esta pregunta se pretende conocer cual es el tiempo relativo que en el proceso de interacción comunicativa profesor-alumnos se dedica a cada una de las

fases del proceso instructivo, desde la introducción del tema hasta la puesta en común para el establecimiento de conclusiones finales.

Las opiniones que aportan los profesores permiten conocer cómo la fase que centra su atención comunicativa es la *realización de las actividades* en clase ( 49.3 % ) seguida de la *explicación* del profesor (44.0%), la *puesta en común al final del tema* (41.7%) y la *introducción* (33.3%).

Los tiempos mas bajos dedicados a la comunicación con los alumnos los registran el *debate de ideas* y la *evaluación del proceso de aprendizaje*.

Estos datos revelan como la comunicación con los alumnos se prolonga en aquellas fases que están orientadas prioritariamente al dominio del conocimiento social, bien mediante la orientación de las actividades de aplicación, bien mediante la explicación de las nociones básicas o la consolidación de los conocimientos adquiridos a lo largo del tema.

### ***Funciones de la evaluación* ( P -48 )**

De las cinco funciones principales asignadas a la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y con respecto a las cuales ha de pronunciarse el profesor, la función más valorada es la *formativa*, con un 69.5 % y valores entre 5 y 6 de la escala, seguida de la función de *diagnóstico*, con un 56.4% y valores entre 4 y 5 de la escala y de la función *sumativa* con un 47.0% y valores entre 3 y 4 de la escala.

Las funciones menos valoradas por los profesores son la orientadora y la de pronóstico.

Los valores asignados a las funciones formativa y diagnóstica ponen de manifiesto la importancia creciente que el profesorado va reconociendo a la evaluación como un medio para reconocer y superar las situaciones de bloqueo

que obstaculizan el proceso de aprendizaje de los alumnos y al servicio de la mejora de dicho proceso, sin olvidar el valor selectivo que puede desempeñar en un ciclo educativo como el segundo ciclo de Educación Secundaria considerado como vestíbulo para acceder a la etapa de Bachillerato.

***Propósitos que cumple la evaluación formativa***  
( P - 49 )

Los resultados ponen de manifiesto un cambio de tendencia en la orientación dada por los profesores a la evaluación formativa, acentuándose la importancia de la mejora del proceso instructivo sobre los criterios de eficacia y de rentabilidad inmediata.

La evaluación formativa sirve en 1º lugar al profesor *como base de la mejora de la programación y desarrollo de las unidades didácticas*, (65.3%) y valores entre 5 y 6 de la escala; en 2º lugar, *como un instrumento que le permite comprobar la eficacia de su enseñanza* (61.7%) y valores entre 5 y 6; en 3º lugar, *sirve a los alumnos como un recurso que contribuye a su autoeducación* (48.6%) y valores entre 5 y 6; en 4º lugar, *sirve al profesor como base de la mejora de su propuesta curricular* (39.7%) y valores entre 5 y 6 y en 5º lugar, *sirve al equipo docente como un medio que contribuye a mejorar su comunicación y perfeccionamiento profesional* (41.8%) y valores entre 4 y 5.

***Contenidos que adquieren mayor importancia en la evaluación*** (P - 50)

Los contenidos que centran la atención del profesorado y son, por tanto, objeto de una mayor valoración en el proceso de evaluación de los alumnos son la *comprensión de conceptos básicos* ( 90.3 % ), seguidos de la *adquisición de técnicas de trabajo* (74.7%) y del *desarrollo de valores* (64.7%) y de *actitudes sociales* (62.2%) con valores entre 5 y 6 de la escala, en todos los casos.

Por el contrario, los contenidos menos valorados por los profesores son el *desarrollo de normas de comportamiento* y, sobre todo, el *conocimiento de datos y hechos específicos*.

Estas valoraciones vienen a confirmar la tendencia generalizada, entre el profesorado de este nivel educativo, a restar importancia a los aspectos factuales en la enseñanza del conocimiento social y orientarla hacia el dominio, por el alumno, de los contenidos conceptuales, de los procedimientos y de los valores y actitudes sociales, en línea con la renovación pedagógica que se viene operando en la enseñanza del conocimiento social durante la última década.

### ***Instrumentos de evaluación ( P - 51 )***

De acuerdo con las opiniones de los profesores, es esta una de las dimensiones de la evaluación que ha experimentado menos cambios, no obstante la importante renovación que se ha producido en la última década en los procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje escolar.

Los profesores siguen manifestando su preferencia por las técnicas de evaluación tradicionales, como son las técnicas de "lápiz y papel" que aseguran una rápida ejecución o aquellas otras que se resuelven por medio de la comunicación con los alumnos en el transcurso del desarrollo del tema y no requieren modificar la organización espacial habitual del aula.

De ahí que los instrumentos de evaluación más valorados sean las *pruebas escritas* con un 69.3 % de respuestas y valores entre 5 y 6 de la escala y las *pruebas objetivas* con un 49.3 % de opiniones computadas y valores igualmente entre 5 y 6, seguidas del *diálogo con los alumnos* y las *puestas en común*.

Otro grupo de instrumentos de evaluación que acapara el interés de los profesores son los *diarios de clase*, las *pruebas orales*, las *escalas de observación* y los *cuestionarios*.

Por el contrario, las técnicas menos utilizadas son aquellas que requieren una atención personalizada a cada alumno, como es el caso de la *entrevista*, o aquellas otras de mayor complejidad de utilización en las condiciones normales del aula, como es el caso de las *grabaciones en vídeo* o en *audio*.

### ***Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se lleva a cabo la evaluación ( P - 52 )***

Las respuestas dadas a esta pregunta vienen a confirmar la tendencia mayoritaria del profesorado a ir restando importancia a la *evaluación final*, con propósitos sumativos y selectivos (23.0%) y a reemplazarla paulatinamente por la *evaluación integrada en el propio proceso de aprendizaje* o diagnóstica (27.0%).

Resulta llamativo, asimismo, el reconocimiento creciente por parte del profesorado a las peculiaridades de cada grupo de alumnos y el consiguiente abandono de prácticas estandarizadas de evaluación para toda la etapa como lo demuestra ese descenso importante de la *evaluación periódica fijada por el departamento* al 5.4 % de las respuestas.

### ***Medidas de atención a la diversidad de los alumnos ( P - 53 )***

De los 71 profesores que han respondido a esta pregunta, el 63.4 % afirma adoptar algún tipo de medida de atención a la diversidad de los alumnos en función de sus capacidades e intereses, frente al 36.6 % que hace un planteamiento indiferenciado de su enseñanza.

Dentro de la gran heterogeneidad de medidas que han sido adoptadas, destacan, por su mayor frecuencia, las siguientes: actividades de apoyo y de refuerzo para compensar o consolidar algún tipo de aprendizaje de carácter instrumental, actividades de desarrollo para los alumnos más dotados y actividades orientadas a la integración efectiva de los alumnos en el grupo.

- ✱ Procuro, en la medida de lo posible, la recuperación individual de las deficiencias de aprendizaje.
- ✱ Actividades de apoyo para los alumnos más lentos.
- ✱ Actividades de refuerzo para los alumnos con dificultades en el aprendizaje.
- ✱ Refuerzo de la comprensión lectora por medio de textos adecuados.
- ✱ Presto una mayor atención a los alumnos más retrasados.
- ✱ Enseñanza individualizada con la técnica del taller personal que confecciona cada alumno durante el curso escolar.
- ✱ Propuesta de pequeños cuestionarios y actividades sencillas que sirven para repasar el tema.
- ✱ Establecimiento de varios niveles de dificultad en las actividades.
- ✱ Procuro atender de forma individualizada a sus preguntas, a sus dudas, a sus intereses, etc.
- ✱ Mediante una programación muy abierta que permite distintos grados de aplicación, grupos complementarios, pruebas objetivas diferentes, etc.
- ✱ Utilizo distintos materiales para alumnos con dificultades de aprendizaje y para aquellos otros que pueden desarrollar un mayor nivel.
- ✱ Facilito información complementaria y orientación bibliográfica a los alumnos que



demuestran interés por profundizar en un tema.

- \* Para los alumnos con problemas de adaptación, procuro integrarles normalmente con el resto de sus compañeros y les dejo que elijan libremente su grupo de trabajo cuando es esta la vía elegida.
- \* Les otorgo responsabilidades de gestión y de coordinación dentro de sus grupos para que ellos participen sin excusa y para que los demás se acostumbren a colaborar y contar con ellos.
- \* A los alumnos de integración, les dedico un tiempo adicional en algunos ratos de recreo o fuera del horario lectivo.

## **8. *Análisis e interpretación de los datos de las entrevistas***

La investigación que utiliza informes cualitativos como datos, como es nuestro caso, y que proporcionan al investigador un número considerable de páginas de texto requiere dotarse de un mecanismo que ayude en la reducción e interpretación de los resultados.

El proceso que hemos seguido para el análisis e interpretación de los datos, tiene en cuenta las recomendaciones de Hycner (1985) complementadas con las de Bardin (1986), Erickson (1989) y Taylor y Bogdan (1992).

- 1º. La *transcripción* de las cintas de las entrevistas permiten una primera aproximación al problema objeto de estudio. La transcripción literal de las opiniones manifestadas por los entrevistados ha permitido conservar al máximo el componente significativo del lenguaje, sin obviar el contexto situacional en el que se produce la comunicación.
- 2º. El *establecimiento del sistema de categorías* para el análisis de las entrevistas; dicho análisis se llevó a cabo recurriendo a las categorías

descriptivas ("analizadores") que corresponden a los objetivos de la investigación y que articulan el cuestionario aplicado a los profesores.

- 3°. La *codificación* utilizando como marco de referencia las categorías descriptivas anteriores. La codificación, tal como establecen Taylor y Bogdan (1992) requiere los siguientes pasos:
  - a. Codificar todos los datos registrados en función de las categorías anteriormente establecidas, ello supone asignar cada dato a su categoría correspondiente mediante un sistema de identificación muy visual y fácil de reconocer ( se puede escribir en el margen el número asignado o letra correspondiente a cada categoría o generar un campo en la base de datos donde se pueda identificar esta clave). Se deben codificar tanto los datos negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate. Sucede normalmente que un mismo dato pertenezca a varias categorías ( se les ha de asignar los códigos de todas ellas) o que muchos datos se aglutinen en torno a una de ellas. La clave de esta codificación es hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.
  - b. Separar los datos según categorías: Se puede hacer bien manualmente, recortando el material registrado y colocando cada recorte en carpetas o sobres de archivo o bien informáticamente utilizando un buen procesador de textos o una base de datos documental. Aunque si se quiere hacer de una forma sofisticada hay ya bastantes programas en el mercado ( Aquad, The Ethnograph, Hyperresearch, etc). Pero eso sí, cuando se separan los datos, se haga de la forma que se quiera hay que

contextualizarlos mínimamente ( si se recoge una respuesta, incluir la pregunta que la dio origen, si un suceso su contexto espacio-temporal, etc).

- c. Ver que datos sobran, aquellos que no se han incluido en ninguna categoría con el fin de establecer nuevas categorías o redefinir las ya existentes. No obstante, tener en cuenta que no es necesario forzar el análisis, puesto que ninguna investigación de carácter cualitativo utiliza todos los datos recogidos.
  - d. Refinar el análisis comparando diferentes datos relacionados con cada categoría refinando y ajustando ideas. Algunos temas que parecían oscuros aparecerán claramente iluminados, pero también algunas categorías, perderán su validez o no se ajustarán a los datos, teniendo que descartarlas. Aparecerán contradicciones y casos negativos, sobre todo en un mundo tan cargado de valores e ideologías como es la educación.
- 4º. *Redacción de un resumen de cada entrevista individual.* Ello supone volver a la transcripción de la entrevista y redactar un resumen incorporando las unidades de significado que se hayan extraído de los datos. ( Ver anexo 5 )
- 5º. *La identificación de las unidades de significado comunes* a todas o a la mayoría de las entrevistas y aquellas otras que son únicas para una entrevista individual o una minoría de entrevistas.
- 6º. *La contextualización de las unidades de significado* dentro de los contextos o categorías de los que salieron.

- 7°. El *resumen compuesto* de todas las entrevistas que pudieran captar con precisión la esencia del fenómeno investigado. *"Tal resumen compuesto describe el "mundo" en general como lo experimentan los participantes. Al final de tal resumen pudiera querer el investigador anotar diferencias individuales significativas"* ( Hycner, 1985 ).

*La interpretación discursiva de las entrevistas* realizadas a los profesores nos ha permitido descubrir el significado que permanece implícito en el pensamiento docente y comprender las concepciones que del sentido y de la realidad profesional tienen los formadores, y el significado que asignan a sus acciones formativas y didácticas.

Para interpretar la conversación de los profesores participantes se opera a través de la lógica del lenguaje analizando las palabras expresadas, ordenando, clasificando, agrupando los elementos de la realidad a los que se hace alusión y destacando las diferencias significativas y los elementos significativos que según el criterio del analista dan sentido al análisis.

Se trata de una técnica cualitativa que busca conformar un discurso donde los profesores expresen , dentro del contexto social que representan, el sentir generalizado sobre los aspectos expuestos en la investigación y, además, resaltar las singularidades de cada grupo en función de las diferencias que se aprecien. Todo ello para ser trasladado posteriormente de manera significativa al grupo social de referencia.

Puesto que en el estudio se han diferenciado dos grupos de profesores atendiendo al sexo, categoría académica, años de experiencia y nivel de implicación en la reforma educativa, el análisis trata de diferenciar las distintas opiniones, según esta misma estructura dentro de la elaboración de un discurso común.

En cuanto a la forma de presentar el *comentario interpretativo* de los datos contenidos en las entrevistas, hemos procedido del modo siguiente:

Un comentario previo recoge aquellas afirmaciones que por su carácter más general le permiten al lector anticipar las ideas clave que irá encontrando en las citas directas de los entrevistados.

Estos comentarios previos actúan a modo de "señales de tránsito" que impiden que el lector que lee el informe se pierda en el extremo detallismo presente en las citas textuales de los entrevistados, a la vez que confieren validez al análisis.

Como afirma Erickson (1989:272) *"Si no hay una descripción particular que ejemplifique y justifique las afirmaciones clave del informe, el lector se ve obligado a aceptar las afirmaciones del autor como materia de fe"*.

Para juzgar la validez de un análisis es importante tener en cuenta en qué medida el argumento del investigador se basa en el análisis interpretativo de las expresiones y significados de los entrevistados. El mejor testimonio de la validez de un análisis lo brindan las afirmaciones que dan cumplida cuenta de patrones detectados de ordinario en acontecimientos tanto frecuentes como esporádicos.

Al efectuar este análisis y redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones, sino demostrar la verosimilitud de las mismas, lo cual constituye, según Campbell (1978) -en cita de Erickson (1989)- el objetivo apropiado para la mayor parte de las investigaciones sociales. La finalidad es convencer a otros lectores de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas, y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tal como el investigador afirma que son.

Muchas investigaciones de campo son susceptibles de crítica a este respecto. Su análisis puede ser correcto y aun convincente pero si no se presentan pruebas sistemáticas para respaldar las afirmaciones, el investigador podrá verse ante la justa crítica de que su análisis es meramente anecdótico.

En el comentario interpretativo, estas citas o *descripciones particulares* pueden ir respaldadas -según Erickson- por otros informes más sinópticos de los patrones existentes en las unidades básicas de análisis. Estos reciben el nombre de *descripciones generales*. La tarea de la descripción sinóptica mas general (cuadros de datos, tablas de frecuencia de los episodios ) es persuadir al lector de que el acontecimiento descrito es típico o sea que se puede generalizar de este caso a otros casos análogos en el corpus de datos del autor.

En nuestro comentario interpretativo hemos obviado esta descripción sinóptica más general, en base a cuadros o tablas de frecuencia, que hemos sustituido por una ponderación o valoración muy aproximada de casos, por medio de expresiones del tipo "para la mayoría de los profesores entrevistados", "en opinión de algunos profesores", "casi la tercera parte de los profesores", etc. que sirven para poner de manifiesto el respaldo con que cuenta cada una de las afirmaciones del autor. Los cuadros de datos y tablas de frecuencia los utilizaremos, sin embargo, en el análisis de los datos procedentes del cuestionario aplicado a los profesores.

---

Nota:

Para la interpretación discursiva de las entrevistas, las iniciales entre paréntesis indican la autoría de la frase a partir de la categoría docente, el centro y nivel educativo, el sexo y la edad.

Así, por ejemplo, (CIES.H.41-45.) significa Catedrático, Instituto Enseñanza Secundaria, Hombre, Edad 41-45 años.

## ***Interpretación discursiva de las entrevistas realizadas a los profesores.***

### **I. CAPACIDADES Y VALORES FORMATIVOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL**

#### *Capacidades intelectuales*

Las Ciencias Sociales, según afirmación de los profesores entrevistados contribuyen, conjuntamente con las restantes áreas del curriculum, al desarrollo de un amplio espectro de capacidades intelectivas que van desde las más elementales como el *conocimiento* -muy relacionado con los procesos de memoria mecánica, tales como el recuerdo o la identificación- hasta las capacidades más complejas -y de difícil adquisición en este nivel educativo- como son la *conciencia crítica* y el *pensamiento creativo*, pasando por la *comprensión*, la *capacidad analítica*, la *capacidad de síntesis*, la *reflexión*, la *aplicación*, la *capacidad de interpretación*, de *explicación* y de *valoración* de las situaciones y de los procesos sociales

Dentro de las capacidades intelectuales, los profesores destacan, con un sentido casi recurrente, la importancia de la capacidad de *comprensión* de la realidad social y el desarrollo de la *conciencia crítica* con respecto a dicha realidad social.

*“Con respecto a las capacidades intelectuales, contribuye a saberse expresar formalmente, a entender de forma comprensiva todo tipo de materiales que lleguen a ellos, tanto escritos, como gráficos u orales”*  
( CIES.H.41-45)

*“Contribuye a desarrollar capacidades de comprensión de los hechos sociales y del cambio social, la capacidad de reflexión, el sentido crítico a la hora de enfrentarse a documentos y la capacidad de síntesis de informaciones diversas”* ( TIES. M.36-40).

*“Entre las capacidades cognitivas yo tengo en cuenta una gradación que iría desde las más sencillas como recordar o identificar en relación con la memoria mecánica, comprender o hablar con sus propias palabras, después, aplicar modelos que sería nuestra labor esencial en secundaria, y tareas más complejas o más difíciles, como capacidad de interpretar, criticar” (TIES.H.41-43 ).*

*“Contribuye sobre todo a la formación de la capacidad de análisis, capacidad para interrelacionar aspectos de disciplinas distintas y, en general, la capacidad de comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica” ( CIES.M.46-50 ).*

*“Entre las capacidades de tipo cognitivo yo destacaría la comprensión, el análisis, la explicación, la comunicación con los demás, el juicio crítico, el argumentar con razón, el razonamiento lógico-deductivo y el pensamiento creativo” (CIES. M. 56-60)*

### *Capacidades instrumentales*

Entre las capacidades instrumentales, la que centra en mayor medida el interés del profesorado de esta etapa es el *manejo por parte de los alumnos de muy diferentes fuentes documentales e informativas o de comunicación, tanto geográficas e históricas como periodísticas.*

El manejo de estas fuentes documentales es utilizado por el profesor con un sentido instrumental y por tanto con la finalidad de desarrollar a sus expensas las capacidades intelectuales, reseñadas con anterioridad, es decir, la capacidad de obtener conocimiento, la capacidad de comprensión, de análisis e interpretación, entre otras.

*“En cuanto a las capacidades instrumentales, contribuye al manejo de fuentes de todo tipo, tanto históricas como geográficas” ( CIES.H.41-45 )*



*"Dentro de las capacidades instrumentales, destacaría el manejo de información estadística, el manejo de material cartográfico y su elaboración, la obtención de información de textos periodísticos, el análisis de obras artísticas y su valoración, capacidad para enfrentarse con los medios de comunicación, obtener información y sintetizarla" ( TIES. M. 36-40 )*

*"Desde el punto de vista instrumental, tanto en Geografía como en Historia, yo destacaría el saber interpretar toda clase de datos y de gráficos y a partir de ahí establecer una serie de conclusiones y en ese sentido enlazaría con las capacidades anteriores. La práctica del comentario de texto les ayuda también a la emisión de su propio juicio crítico" ( TIES.M.31-35)*

*"Esas capacidades intelectuales tienen que desarrollarse a través de procedimientos, relacionados con el uso e interpretación de muy diferentes fuentes documentales y que, por supuesto, están intentando crear una serie de actitudes para responder a valores que deben tener respuesta social" (CIES.M.31-35)*

### *Actitudes y valores sociales*

Es en el análisis de las actitudes y valores que la enseñanza del conocimiento social contribuye a formar en los alumnos, donde los profesores hacen explicitaciones más específicas. De acuerdo con ellas, esta modalidad de enseñanza contribuiría más que ninguna otra y, por tanto, de forma esencial al *desarrollo de actitudes y valores genuinamente sociales de convivencia cívica y democrática.*

Si hubiéramos de sintetizar la multiplicidad de actitudes que los profesores entrevistados verbalizan y ponen de manifiesto en su discurso, y, que estiman indispensables para el desarrollo de tales valores de convivencia democrática destacaríamos la *tolerancia*, la *solidaridad* y, una vez más, la *conciencia crítica.*

*“En cuanto a las actitudes y valores, actitudes de solidaridad, de socialización en general, lo que significaría integrarse en la sociedad, de implicarse corresponsablemente en las actividades de grupo y, con respecto a los valores, el desarrollo del sentido de la participación social y de la democracia, entendida en un sentido pleno, de saber decidir entre todos” ( CIES. H. 41-45 ).*

*“Con respecto a las actitudes, estoy muy de acuerdo con las que figuran en el curriculum, es decir, con las actitudes democráticas de tolerancia, de solidaridad, de convivencia, de interés hacia la sociedad, una actitud de participación y de actuación social, de defensa del patrimonio, y, por supuesto, el análisis crítico o la ilustración de las conciencias” (TIES. H.41-45).*

*“Las Ciencias Sociales contribuyen de forma muy efectiva al desarrollo de las actitudes de tolerancia, de una conciencia crítica ante las injusticias sociales, rechazo del racismo, fomento del respeto al medio ambiente y actitud crítica hacia el derroche” ( TIES. H.31-35 )*

*“Dentro de las actitudes y valores sociales, yo destacaría la inserción social, la seguridad y el equilibrio personal. Y dentro de la inserción social, la tolerancia, la solidaridad con la gente ante las desigualdades entre los grupos sociales, el desarrollo del sentido democrático, el desarrollo de la defensa de los derechos humanos y el apoyo hacia la paz ante tantos conflictos como hay en la actualidad” (CIES.M.56-60)*

## **II. CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

Es en la caracterización del área de Ciencias Sociales, donde se pone más de manifiesto la formación académica anterior del profesor y su especialización geográfica o histórica. Estas se convierten en la plataforma de

pensamiento y punto de referencia desde la cual los profesores entrevistados analizan el marco conceptual de esta área de conocimiento.

Esa formación académica y disciplinar se proyecta en su análisis del área y explica la concepción que el profesor tiene del objeto de estudio, metodología y disciplinas que estructuran este ámbito de estudio.

### *Objeto de estudio*

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales, salvo en esa alusión muy genérica al "estudio del hombre en sociedad", aparece inmediatamente matizado con claras connotaciones histórico-geográficas.

Para la mayoría de los profesores, el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es el hombre en sociedad, el hombre en su relación con el medio y la evolución que la sociedad y el medio en que se asienta han experimentado a lo largo del tiempo.

*"El objeto de estudio es la sociedad, el hombre en sociedad, fundamentalmente; cómo ha llegado ahí, cómo puede mejorar la sociedad y cómo eso lleva a visiones relativas que te llevan a la tolerancia. Mi guía en Historia es el hombre en sociedad en su pasado, en su evolución dialéctica, evolución perfectible, mejorable, que participa y puede transformar, puede actuar, pero siempre sin perder de vista el relativismo histórico. Y la completaría con la Geografía, donde gana consistencia la actualidad, los problemas del espacio y también una visión de transformación y de crítica"*  
( TIES.H.41-45 ).

*"Las Ciencias Sociales estudian las sociedades humanas, los hombres y mujeres en sociedad en el espacio y en el tiempo que corresponda"*  
( CIES.M.46-50 ).

*“En mi opinión, las Ciencias Sociales estudian al hombre en relación con el medio en que viven y en su relación con otros hombres; el hombre en sociedad, ahora, y a lo largo del tiempo” ( TIES.H.31-33).*

*“Las Ciencias Sociales estudian al hombre, al hombre en su medio, en su pasado, en su presente y en su posible futuro, y de ahí su complejidad” (TIES.M.26-30)*

### *Metodología científica*

Con respecto a la metodología propia de esta área de conocimiento, desde el reconocimiento de un común método científico compartido por todas las disciplinas sociales, se destaca la falta de unidad metodológica y su gran diversidad achacable a las diferentes disciplinas que la integran y que determina la variedad de perspectivas, desde enfoques más positivistas y cuantitativos como en el caso de la Geografía, hasta enfoques más cualitativos e interpretativos como en el caso de la Historia.

El problema metodológico de las Ciencias Sociales se acentúa por el predominio del aspecto idiográfico y subjetivo sobre el aspecto puramente nomotético.

*“La metodología de las Ciencias Sociales incorporaría los métodos de investigación propios de las diferentes disciplinas que contribuyen a ese conocimiento social, desde el método científico del historiador -basado en el estudio de fuentes y en la recogida de datos, elaboración de esos datos, e interpretación de esos datos en función de una hipótesis previa- hasta el método científico del sociólogo. Es decir, el método científico aplicado a las Ciencias Sociales” ( TIES. M. 36-40 ).*

*“En cuanto a la metodología depende de qué disciplinas estemos considerando, porque las Ciencias Sociales como son variadas no tienen una metodología única. En Geografía, puedes utilizar un enfoque más cuantitativo y, en cambio, en otras disciplinas como en el*

*caso de la Historia más interpretativo. Pienso que el secreto está en combinarlos" ( TIES.M. 31-35 ).*

*"El problema de la metodología es más complejo porque no tienen una unidad metodológica, sino que existen diferentes metodologías. Quizá lo que más caracteriza a las Ciencias Sociales es que no tienen una red conceptual clara, justamente porque intervienen factores de tipo ideológico en la selección tanto de los contenidos como del acercamiento a los mismos"*  
(CIES. M. 46-50)

*"Tanto la Historia como la Geografía implican un conocimiento de la realidad social y, en este sentido, pueden compartir métodos comunes de investigación de esa realidad" (TIES. H. 31-35 ).*

*"Hay un debate abierto sobre si la Geografía y la Historia son o no son ciencias. Probablemente nuestros colegas de Ciencias nos digan que no tiene sentido hablar de ciencias porque no es algo empírico, algo que se pueda demostrar... Entonces un método científico puro, tampoco, porque tenemos la variable que es el hombre y el hombre no es matemático" (TIES.M.26-30).*

### *Disciplinas integrantes*

Las disciplinas que integran las Ciencias Sociales, constituyen un ámbito de estudio amplísimo, de perfiles escasamente definidos, en el que junto a disciplinas propiamente sociales, como es el caso de la Geografía e Historia, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, la Antropología, y en menor grado la Psicología Social, se incorporan otras como la Ecología, muy vinculada a la Geografía, o la Historia del Arte, la Filosofía y la Literatura muy conectadas con la Historia.

*"En cuanto a las disciplinas integrantes, básicamente la Geografía y la Historia, lo que pasa es que luego hay*

*otras que para nosotros son auxiliares, por ejemplo en relación con la Geografía la Ecología, o en el caso de la Historia, aspectos de Economía, por supuesto, de Ciencia Política, aspectos culturales, tanto la Literatura como la Historia del Arte o la Filosofía, aspectos de Sociología, relacionados con la sociología electoral, aspectos de Psicología Social, aunque yo realmente no me meto en ello, aspectos de Antropología y etnológicos, para el estudio de los primitivos actuales y su relación con lo que sería la humanidad en la Prehistoria" (CIES.H. 41-45).*

*"En mi opinión, las disciplinas que integran las Ciencias Sociales son la Geografía y la Historia, la Economía, la Sociología, el Arte, muy importante para mí, la Antropología y la Psicología Social, posiblemente, aunque desconozco bastante el contenido de esta última.( TIES. M. 36-40 )*

*"Para mí, la guía hoy día, lo que conozco y en lo que se manejar me sería Historia y Geografía. De las restantes, a mí la que particularmente me aporta conceptos es la Economía, la Sociología, la conozco muy poco, y si considero muy importante la Antropología, el conocimiento de costumbres, de hábitos de sociedades que nos llevaría a la tolerancia, a combatir el racismo. Del resto conozco menos; la Psicología también es importante" ( TIES. H. 41-45 ).*

*"Para mí siguen siendo fundamentales la Geografía y la Historia y dentro de la Historia, la Historia del Arte ... Teniendo muy en cuenta otras que colaboran como la Antropología, la Ecología, la Demografía, la Economía y la Teoría Política". ( CIES.M.31-35 )*

*"Las Ciencias Sociales requieren la contribución de una serie de disciplinas, en primer lugar, de la Historia y de la Geografía ... Las restantes disciplinas nos las planteamos a un nivel muy básico: la Economía, la Demografía o la Sociología" ( TIES.H.31-35)*

## *Relación entre disciplinas*

Existe una gran interrelación entre las diferentes disciplinas sociales que viene determinada, desde el punto de vista de la formación social de los alumnos, por el estudio de las situaciones y procesos sociales que requieren de las aportaciones y enfoques específicos de cada una de ellas. De ahí que en opinión de algunos profesores entrevistados sea indispensable el estudio interdisciplinar de los fenómenos y procesos sociales.

*"Existe una gran interrelación entre las diferentes ciencias sociales y eso se pone de manifiesto cuando se estudia, por ejemplo, una situación social o un proceso histórico " ( TIES.M.36-40 ).*

*"Yo pienso en la interdisciplinaridad de estas ciencias como enfoque, pero no como una suma de las Ciencias Sociales" ( CIES.M. 56-60 ).*

Dentro del marco conceptual de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, adquieren una especial relevancia sobre las restantes disciplinas sociales por varias razones:

- a) Por la función vertebradora e integradora que desempeñan la Geografía y la Historia.

*"La Historia en realidad es el estudio de la sociedad en el pasado, es por tanto un estudio global, y como tal requiere de una interrelación muy estrecha con las restantes disciplinas" ( TIES.M. 36-40).*

*"Para mi, lo esencial, el núcleo vertebrador de las Ciencias Sociales es Historia y Geografía, así de claro. En Historia siempre diferenciamos un cuadrado donde figuran la Economía, Sociedad, Política y Cultura" ( TIES.H.41-45 ).*

*"Con respecto a la relación entre ellas, la Geografía y la Historia tienen un carácter estructurante con respecto a las restantes " ( CIES.M. 31-35 ).*

*"Considero que la Geografía y la Historia tienen capacidad integradora y globalizadora con respecto a las otras disciplinas y, por tanto, están presentes en ellas como aspectos indispensables para el conocimiento social en su perspectiva geográfica o histórica" (TIES. H. 31-35 ).*

- b) Por la fundamental importancia que en el conocimiento social adquieren los conceptos de espacio y tiempo histórico.

*"Yo considero como ciencias fundamentantes ... la Geografía y la Historia, porque le doy mucha importancia al concepto básico del espacio y del tiempo"*  
( CIES.H.41-45 ).

- c) Porque desde el punto de vista escolar, la perspectiva de análisis de la realidad social es la histórico-geográfica y desde ella se integran los restantes aspectos sociales, que adquieren un carácter auxiliar en este caso.

*"Quiero decir que las materias que hemos tenido han sido estas y de alguna manera aquellos aspectos que me han interesado de otras ciencias las he integrado en ellas.*

*Si en lugar de situarme en la perspectiva histórico-geográfica, me situara en la perspectiva de la Sociología, lógicamente tendría que recurrir a la Economía, a la Historia etc. como auxiliares en ese caso. Yo me planteo la relación con las otras ciencias sociales desde mi óptica de profesor de Geografía o de Historia"*  
( CIES.H. 41-45 )

- d) Por la formación académica inicial del profesorado basada en la especialidad histórica y/o geográfica.

*"Por mi formación académica tiendo a darle mayor relevancia a la Geografía y a la Historia sobre las restantes disciplinas sociales" (TIES.M.36-40 ).*



*“En cuanto a las relaciones entre ellas, aunque para mi tengan un mayor peso específico, debido a mi formación académica la Geografía y la Historia, es fundamental a la hora de aplicar una Historia o una Geografía tener en cuenta conceptos psicológicos clave o conceptos sociológicos clave, y luego también aspectos políticos y aspectos económicos” (TIES.M. 31-35)*

- e) Por el peso de la experiencia docente de muchos años que ha venido a consolidar y a reforzar la formación inicial del profesorado.

*“También por el peso de la experiencia docente de muchos años ” ( TIES. M. 36-40 ).*

*“Yo reconozco mi cojera puesto que mi formación académica y disciplinar, ha sido sobre todo en orden a esas materias (la Geografía y la Historia ) y sigo organizando mi práctica en el aula en torno a ellas (...) porque para mí es muy difícil cambiar, porque tu estructura de pensamiento está ahí” ( CIES. M. 31-35 ).*

- f) Por su mayor tradición y arraigo en el contexto escolar.

*“La importancia de unas disciplinas sobre las restantes deriva de su tradición, si es que consideramos que el ser tradicional tiene un valor; realmente las más arraigadas son la Geografía y la Historia” ( CIES.M.46-50 ).*

- g) Por su mayor contribución a la formación social de los alumnos en este nivel educativo.

*“Yo creo que la entidad que tienen la Geografía y la Historia en la formación de los alumnos es mucho más importante que no intentar incorporarlo todo para hacer un popurrí que no se entienda. Yo incorporaría las aportaciones y enfoques de toda esa serie de Ciencias Sociales dentro de ese marco de la Geografía y de la*

*Historia que para mí son fundamentales en su formación, y el Arte, claro, el Arte dentro del marco de la Historia." ( CIES. M. 56-60 ).*

Reconocido mayoritariamente por el profesorado el predominio de la Geografía y de la Historia en el área de Ciencias Sociales, ¿cuál es el papel que desempeñan las restantes disciplinas sociales?. Las respuestas a esta pregunta van desde una relación de interdependencia en términos de recíproca colaboración hasta la subordinación pasando por el apoyo y auxilio.

*"Existe una gran interrelación entre las diferentes ciencias sociales y eso se pone de manifiesto cuando se estudia, por ejemplo, una situación social o un proceso histórico" ( TIES. M.36-40 ).*

*"Para mí la Geografía es una suma de todas esas ciencias y lo mismo ocurre con la Historia. Todas ayudan, todas son auxiliares de la Geografía y de la Historia, y lo mismo ocurre con la Geografía y la Historia con respecto a esas otras ciencias"*  
( TIES. M. 26-30 ).

### III. PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS QUE ORIENTAN LA ENSEÑANZA

El conocimiento del alumno, lo mismo que el de los principios que orientan su proceso de aprendizaje, es uno de los aspectos más vinculados al "conocimiento práctico" de los profesores y, por tanto, muy dependiente de su experiencia docente en el aula.

Casi todos los profesores entrevistados, reconocen que su formación teórica en este campo es insuficiente para poder afrontar un periodo educativo de tan extrema complejidad como éste y que, más que partir del soporte teórico que proporcionaría una determinada corriente de

pensamiento psicológico, lo hacen basándose en su intuición o en los tanteos empíricos y a pie de aula que han tenido oportunidad de aplicar y de comprobar en la práctica diaria de su enseñanza.

*"Lo único que tengo son algunos criterios de carácter intuitivo, pero no cuento con un soporte teórico de una corriente pedagógica o psicológica. A partir de mi experiencia he visto que determinados aspectos de la asignatura les cuesta mucho a los alumnos y en función de ella he ido orientando mi práctica " (TIES. M. 36-40).*

*"Principios teóricos pocos, más bien los que se derivan de mi experiencia como profesor y que vengo utilizando en estos años " ( TIES. H. 31-35 ).*

*"Mi formación psicológica es muy insuficiente a pesar de que he hecho algunas lecturas en este sentido que después he intentado corroborar con mi práctica docente" ( CIES. M. 56-60)*

#### *Principios del desarrollo evolutivo*

El conocimiento experiencial del profesor sobre el estadio de desarrollo evolutivo del alumno de 12 a 16 años, les lleva a expresar como hipótesis de trabajo que los alumnos de estas edades se encuentran en una fase de transición del pensamiento concreto al pensamiento formal o abstracto, circunstancia que va a condicionar de forma decisiva su intervención educativa.

*"Procuro tener en cuenta su situación de maduración psicológica aunque en estas edades no están todos al mismo nivel evolutivo; procuro con respecto a la capacidad de abstracción ver en que aspectos están, si están en estadios primitivos o lógico concretos o si están en un estadio de abstracción formal. La experiencia me demuestra que en una misma clase te encuentras con alumnos que están en estadios concretos, que no son capaces de extrapolar de generalizar, y otros, en cambio, si lo logran.*

*Para mi eso supone una complicación en el sentido de que están en distintos niveles..." ( CIES.H.41-43)*

*"En estas edades los alumnos se encuentran en una fase de transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto. Y a partir de ahí, intento ayudar a los alumnos para ese paso de lo concreto al pensamiento lógico formal" ( TIES.H. 41-45 ).*

*"Los alumnos que yo tengo están en una edad en que todavía no han desarrollado plenamente un tipo de pensamiento formal, están todavía moviéndose en el pensamiento concreto, muy apegado a la realidad, " a pie de tierra" y que, a veces, los elementos más abstractos les cuesta mucho trabajo entenderlos. Por tanto, tengo que partir de esa realidad" ( CIES.M.31-35).*

El proceso de enseñanza, debido a esta falta de estabilidad del pensamiento ha de preocuparse, ante todo, de crear nuevas zonas de desarrollo próximo en los alumnos que potencien su capacidad cognitiva a partir de la zona de desarrollo real en la que se encuentran.

*"Me parece muy importante considerar en qué punto del desarrollo se encuentran los alumnos para a partir de ahí ponerse por delante, pero inmediatamente por delante y potenciar sus capacidades un poco como tirando de la cuerda. No podemos ir por detrás esperando que vaya evolucionando y cuando ya haya evolucionado aportarle una serie de conocimientos" ( CIES.H. 41-45 ).*

*"Me tengo que mover en ese espacio, entre donde están y un poquito más allá de lo que pueden dar de sí" (CIES.M. 31-35 ).*

Para adaptarse a dicho proceso de desarrollo, algunos profesores proponen, como principio general, enfatizar los planteamientos *descriptivos* o basados en el estudio de situaciones sociales en el primer ciclo de Educación Secundaria y acentuar los planteamientos *explicativos*, más basados en el análisis de procesos sociales, en el segundo ciclo de Educación Secundaria, si bien, en función de esa falta de uniformidad en la evolución del pensamiento, no prescriben una división tajante entre ambos planteamientos.

*“Lo más determinante, desde el punto de vista del desarrollo, es la progresiva capacidad de abstracción que van alcanzando los chicos en el tramo de secundaria. Ligada a esta capacidad, yo veo la dificultad en atender a procesos, mientras que, atender a situaciones es mucho más fácil. Así que en los niveles inferiores de la Educación Secundaria es mejor plantear situaciones panorámicas generales y los procesos de cambio es mejor analizarlos posteriormente. Pero sin hacer una distinción muy tajante, por ejemplo, hasta los 14 años solo situaciones y luego plantear la evolución, sino ir lanzando cables para que eso vaya quedando en los chicos y luego se pueda analizar mejor” (CIES. M. 46-50).*

Otro de los aspectos del desarrollo con respecto al cual los profesores muestran un grado de coincidencia muy alto es en su percepción de la dificultad que el alumno tiene para comprender los conceptos de *espacio* y de *tiempo histórico*.

*“Yo parto de la base de que los alumnos que tenemos están aún formando unas pautas básicas de su personalidad y tienen muchos problemas de comprensión, por ejemplo, en mi asignatura, la concepción del espacio o la concepción del tiempo” (TIES.M.31-35)*

*“Les cuesta muchísimo, y además es natural, dominar ciertos procedimientos complejos, tales como, el tiempo*

*histórico o las representaciones espaciales"*  
( CIES.M.31-35 ).

*"Su concepción espacial está, a veces, totalmente distorsionada y no comprenden que en un mismo sitio puedan estar pasando cosas diferentes. También tengo en cuenta su dimensión temporal" (TIES.M.26-30).*

### *Principios del aprendizaje*

A la hora de orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos, los profesores se manifiestan partidarios de la *concepción constructivista del aprendizaje* y de los principios que inspiran dicha teoría psicológica, si bien reconocen que su forma de plantearla en las aulas es muy incompleta, escasamente formalizada y bastante mediatizada por los principios de actuación práctica que han demostrado su eficacia desde el punto de vista escolar.

*"Desde el punto de vista de los principios del aprendizaje, mi postura está bastante próxima al constructivismo, es decir, que el alumno construye sus aprendizajes. Pero soy más bien heterodoxo, es decir, que no sigo una única corriente posiblemente también por la falta de formación psicológica" ( CIES.H.41-45)*

*"Tengo alguna idea sobre la teoría del aprendizaje significativo, pero no puedo decir que haya asimilado personalmente esos principios como para aplicarlos a mi práctica" ( TIES.M. 36-40 ).*

*"En cuanto a los principios que orientan el proceso de aprendizaje, conecto con Ausubel, Vigostky, y , en general, con el enfoque constructivista. Creo que siempre que he enseñado, intuitivamente, he partido de este principio" ( CIES. M. 36-60 ).*

Entre los principios del aprendizaje, con respecto a los cuales, suele haber un cierto consenso acerca de su virtualidad para potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos, destacan los siguientes:

- a) La necesidad de tener en cuenta los esquemas y conocimientos previos de los alumnos para, a partir de ahí, construir los nuevos conocimientos que se pretenden transmitir.

*“Procuro partir del nivel que tienen, del nivel de comprensión y del nivel de conocimientos previos y, a partir de ahí, vamos aportando cosas para que cada chaval vaya completando su aprendizaje y desarrollando su propia capacidad” ( CIES.H.41-45 )*

*“Con respecto a los principios del aprendizaje, me parece muy importante tener en cuenta lo que ellos ya saben, no creer que ellos no saben nada; conocer lo que ellos ya saben sobre lo que se va a enseñar, me parece fundamental” ( CIES.M.46-50 ).*

*“Creo que hay que partir de los esquemas previos que tiene la persona que está aprendiendo y, a partir de ahí, construir el conocimiento” (CIES.M.46-50).*

- b) La importancia de la motivación, entendida, no solo, como disposición favorable del alumno para aprender, sino también, como incentivación lograda a partir de una serie de estrategias didácticas como pueden ser la propuesta de una enseñanza realista y viva, que apela con frecuencia al entorno más inmediato del alumno para despertar su interés.

*“Recurso con mucha frecuencia a lo que tienen cerca; con ello, pretendo no sólo que aprendan sino motivarles también , haciéndoles más vivos, más reales, más auténticos los conocimientos” (TIES.M.31-35 ).*

*“Los principios que tengo en cuenta son la relación de lo que aprenden con su medio, lo que les pueda interesar a ellos. ( TIES. M. 26-30 ).*

- c) La necesidad de la actividad interna y del esfuerzo reflexivo del alumno como medios indispensables para lograr un tipo de aprendizaje significativo.

*"Hay una cosa que sí que tengo en cuenta y es que cada uno aprende de sí mismo, es decir, que los trabajos en grupo pueden hacer aportaciones importantes al individuo, pero el trabajo personal autónomo para mí es fundamental"* (CIES.H.41-45)

*"Sin actividad interna no va a hacer nada; si no aprendes a relacionar conceptos el aprendizaje es poco consistente"* ( TIES.H. 41-43 ).

- d) La creación de conflictos cognitivos que pongan en tela de juicio las concepciones previas de los alumnos, como paso necesario para la formalización de los conocimientos.

*"La creación de conflictos cognitivos es esencial para el aprendizaje"* ( TIES.H.41-45 ).

*"De acuerdo con ella, los alumnos tienen una serie de ideas previas y, a partir de ahí, intentas crear esa duda, esa necesidad de aprendizaje, ese conflicto a través de alguna actividad que motive y sobre todo que despierte su interés"* ( CIES.M.31-35 ).

- e) La funcionalidad de los conocimientos adquiridos que posibilite la conexión del conocimiento académico y el cotidiano y que asegure su capacidad de transferencia y aplicación a otras situaciones.

*"Y por último, y esto es lo más difícil, que lo hagan funcionar, que lo apliquen a situaciones cotidianas. Que sean capaces de unir el conocimiento académico y el cotidiano"* ( TIES.H. 41-45 ).



*“Con respecto a los principios del aprendizaje, me parece importante tener en cuenta cual es la realidad total en la que ellos se mueven; no pensar que la enseñanza de la escuela es algo ajeno a lo que llega por otros canales; la motivación y, dentro de ella, es muy importante la funcionalidad de los aprendizajes, para qué sirven”*  
( CIES.M.46-50 ).

- f) La importancia de la discusión y de la puesta en común entre los alumnos como estrategia que potencia, facilita y hace más atractivo el aprendizaje.

*“Mi concepción es que el aprendizaje memorístico permite al alumno retener pocos conocimientos y que, en cambio, el aprendizaje se ve facilitado por medio de la comunicación, de la discusión y de la puesta en común. En este caso, los chicos retienen más porque prestan más atención ”* ( TIES.H.31-35 ).

*“Otro principio que también tengo en cuenta es la importancia del aprendizaje inter pares y del aprendizaje social de Vigostky, porque el aprendizaje escolar no es un aprendizaje individual”*  
( CIES.M. 56-60).

#### IV. ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO

El discurso de los profesores con respecto a la estructura del modelo didáctico, nos permite descubrir la evolución que se ha dado en su concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social al hilo de sus disquisiciones sobre cuestiones tan determinantes para la intervención educativa como las relativas al *para qué, qué, cómo y con qué medios enseñar y cómo evaluar.*

## *Componentes básicos*

Cómo rasgo más común y, por tanto, aplicable a la mayoría de los profesores, se aprecia, últimamente, una tendencia a enfatizar la relevancia de los objetivos, por su valor referencial, sobre los restantes elementos del modelo didáctico.

*“Considero que todos los elementos son importantes, si bien, últimamente, me planteo los objetivos a conseguir porque en función de eso está todo lo demás. Antes me planteaba directamente las actividades, desarrollábamos las actividades y luego la evaluación” ( CIES.H.41-45 ).*

*“Desde un planteamiento didáctico convencional, se habla de la importancia de los objetivos generales, pero quizá también por esa falta de formación pedagógica, hasta hace relativamente poco tampoco yo veía muy clara la necesidad de esos objetivos y sí, en cambio, tenía muy claro la importancia de los conceptos, o sea, de los contenidos conceptuales fundamentalmente” ( TIES.M. 36-40 ).*

*“Yo siempre parto de los objetivos generales de la etapa. Esos referentes son indispensables para luego plantearte el día a día de tu actuación docente en el aula. Sin ellos, tu enseñanza carece de rumbo y no sabes a donde vas”. ( CIES.M. 56-60 ).*

Pero una vez hecha esta declaración de principios, la preocupación del profesorado se centra de modo principal en los contenidos, en las actividades y en la metodología de enseñanza.

*“Básicamente los contenidos conceptuales y procedimentales y con respecto a las actitudes, siempre hemos tenido en cuenta el desarrollo de valores a partir de la Geografía y de la Historia.*

*La metodología si que me la planteo, con el fin de que las clases sean motivadoras para los alumnos y sirva para*

*adquirir esas capacidades intelectuales y esos procedimientos". ( TIES.M. 36-40 ).*

*"A pesar de que siempre se tienen en cuenta todos los elementos de la programación, desde los objetivos hasta la evaluación, yo particularmente le concedo una especial importancia a las actividades (...) Me preocupa más de las actividades que de los contenidos en si".  
( TIES.H.31-35 ).*

*"Yo creo que casi todos los profesores que damos este nivel estamos obsesionados por los contenidos. Esto no debería ser lo lógico y, es más, yo creo que en las programaciones siempre se parte de los contenidos y luego se plantean los objetivos aunque esto sorprenda mucho, pero es así.  
En segundo lugar, las actividades que ayudan al conocimiento de esos contenidos." ( TIES.M. 26-30 ).*

Todos los profesores reconocen la importancia de la evaluación, como un componente obligado del modelo didáctico, variando en este caso, el sentido y alcance dado a esta dimensión.

Unos profesores se muestran partidarios de una evaluación centrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de carácter formativo y orientada a la mejora de dicho proceso, en tanto que otros destacan el valor de la evaluación como instrumento que permite comprobar el producto de la enseñanza y los resultados alcanzado por los alumnos.

*"La evaluación yo me la planteo como algo continuo para que los alumnos antes de que llegue la evaluación formal sepan como va la situación para poder enmendar ciertos aspectos que no van bien para intentar reforzar lo que es positivo y procurar que lleguen a buen puerto"  
( TIES. M. 31-35 )*

*“Y con respecto a la evaluación, es un trabajo diario. En el cuaderno de clase se va registrando el trabajo de los alumnos y es lo que valoro, junto con el interés ” ( TIES. H. 41-45 ).*

- “Y con respecto a la evaluación, para mí ha tenido o ha cumplido un papel bastante convencional, es decir, comprobar si los chicos alcanzaban esos contenidos conceptuales o no los alcanzaban dentro de una flexibilidad, lógicamente” ( TIES. M. 36-40).*

*“Lamentablemente, la evaluación formativo o continua se disocia de la sumativa, y es a ésta a la que terminas dándole más importancia a efectos de calificación del alumno” (TIES.H. 31-35)*

Sorprende el escaso reconocimiento que en el modelo de enseñanza adoptado por los profesores tienen las variables organizativas de espacio, tiempo y agrupamiento de los alumnos.

Resumiendo, podríamos afirmar que la reflexión del profesor en la fase preactiva o de planificación del proceso de instrucción se centra de modo predominante en los objetivos, contenidos y evaluación, quedando los restantes elementos del modelo didáctico vinculados a la toma de decisiones que acompañan a la fase interactiva y práctica de la enseñanza.

## V. OBJETIVOS GENERALES

Los profesores organizan los objetivos generales del conocimiento social en torno a la Geografía y a la Historia, y es a partir de la estructura conceptual y metodología propias de ambas disciplinas desde la que los profesores reflexionan acerca de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales de su enseñanza.

## *Objetivos cognoscitivos*

Los objetivos del ámbito cognoscitivo se plantean utilizando las dos grandes categorías conceptuales de espacio y tiempo como nociones estructurantes de la comprensión histórico-geográfica.

En *Geografía*, en torno al *concepto de espacio*, se plantean objetivos relacionados con la idea de percepción del espacio, localización espacial, distribución, uso de escalas o nociones de medida, desequilibrios espaciales, etc., para en base a estas ideas clave comprender la interacción del hombre con su medio y los mecanismos que utiliza para actuar sobre él y transformarlo.

*“En la disciplina geográfica, el alumno tiene que alcanzar una noción del espacio, el sentido de la medida mediante la utilización de la escala, el sentido de la localización espacial, de la relación entre las cosas. Comprender la implicación de las personas con el aspecto geográfico” (CIES.H.41-45)*

*“En cuanto a la Geografía, lo fundamental es el análisis de los elementos espaciales, físicos y humanos, las relaciones que tienen para cambiar la percepción, a partir de los cambios de la percepción del espacio, de la percepción que se tenga a una percepción más ajustada, más científica, para a partir de ahí llegar a una actuación, a una participación, mediante el conocimiento crítico de esos problemas” (TIES.H.41-45)*

*“De una forma más específica, en Geografía me interesa que comprendan como se plasma esa realidad social en el espacio; que entiendan la relación humanidad-espacio”( CIES. M. 45-50 ).*

En *Historia*, en torno al *concepto de tiempo* se plantean, asimismo, objetivos relacionados con la idea de causalidad, cambio, continuidad, y evolución e involución de las sociedades.

*"Y desde el punto de vista histórico que adquirieran la noción de tiempo y la idea de evolución social"*  
( CIES.H.41-45).

*"En cuanto a los cognoscitivos, la idea de evolución y de involución, de espacio y de tiempo, y de causalidad y que ellos relacionen y encajen lo que tienen y lo que fue o lo que podría ser pensando en una perspectiva futura"*  
(TIES. M. 31-35)

### *Objetivos procedimentales*

Los objetivos procedimentales son aprovechados por los profesores para familiarizar a los alumnos con la forma en que se trabaja en Geografía e Historia, es decir, el análisis e interpretación de fuentes escritas y gráficas, en un intento por aproximar a los alumnos a la comprensión del método científico y a las fases que hay que seguir para la producción del conocimiento.

De acuerdo con este propósito fundamental, se desarrollan una serie de técnicas de trabajo muy puntuales, tales como, la lectura comprensiva de textos escritos, la interpretación y elaboración de cuadros estadísticos, gráficos, mapas históricos y geográficos, etc.

*"A nivel procedimental, en Geografía, destacaría la utilización de mapas, de gráficos y de tablas. No sólo que sepan interpretar una tabla de datos sino, también, elaborarla.*

*En Historia, ante todo, el trabajo con las fuentes y con el método científico"* ( CIES.H. 41-45 ).

*"Los procedimientos en Historia serían, fundamentalmente, tiempo histórico, causalidad, indagación, empatía, y, sobre todo, el tratamiento de la información y, dentro de ella, estaría el trabajo del historiador y el manejo y aplicación de conceptos específicos de la Historia.*

*En Geografía, una parte sería común, la causalidad, el*

*trabajo del geógrafo, la indagación, el manejo de las fuentes propias de la Geografía y dos o tres procedimientos específicos de la Geografía como son la percepción y la escala, cómo percibimos el espacio y como manejamos diferentes escalas "( TIES. H. 41-45)*

*"En cuanto a procedimientos, los relacionados con el tiempo histórico, causalidad, cambio, continuidad, el tratamiento de fuentes, y dentro de ellas, la técnica del comentario de texto, la lectura significativa, es muy fundamental que los alumnos sepan distinguir las ideas principales de las secundarias.*

*En cuanto a Geografía, trabajar la escala, desde niveles muy sencillos hasta niveles más complejos de escalas comparadas, el trabajo sobre mapas, de localización, distribución, y el lenguaje gráfico en general, incluyendo pirámides, climogramas, etc."*  
(CIES. M. 31-35 ).

### *Objetivos actitudinales*

Los objetivos actitudinales son los únicos que trascienden el marco específico de la disciplina histórica o geográfica para plantearse desde una perspectiva más común e integradora, vinculándose, en este caso, con el desarrollo de las capacidades de inserción y de actuación social de los alumnos.

Prueba de esta preocupación mayoritaria entre el profesorado de que la enseñanza del conocimiento social sirva para desarrollar auténticos valores de sociabilidad es que las actitudes más insistentemente invocadas por los profesores sean el *respeto hacia el otro*, la *tolerancia*, la *solidaridad*, el *respeto y conservación del patrimonio* y el *multiculturalismo* o comprensión y respeto hacia otros pueblos y culturas, y el rigor o la *conciencia crítica*.

*“En cuanto a actitudes, intentamos desarrollar el rigor crítico ante la información, el respeto hacia el patrimonio natural, cultural y artístico. Otras actitudes importantes son la solidaridad, el comportamiento democrático y la igualdad entre ambos sexos” ( CIES. M. 31-35 ).*

*“En cuanto a actitudes, en Geografía, el respeto hacia la naturaleza, la creación de una conciencia ecológica, el respeto del patrimonio medioambiental y el buen uso de los recursos que tenemos. En Historia tiene una fundamental importancia la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en lugar de los demás.”  
( CIES. M. 41-45 ).*

*" Y en cuanto a las actitudes, la actitud crítica que es a la vez cognoscitiva y puramente educativa. Luego que esa crítica se ejerza a partir de unos valores que se tratan de transmitir, que son valores relacionados con el pluriculturalismo, de abrir la mente a realidades distintas a la que tienen, con la solidaridad, etc.”  
(CIES.M.46-50 ).*

*" En cuanto a las actitudes, todos los aspecto sociales que pueden ser generales pero que son muy propios de la Historia, tales como, la tolerancia, la educación democrática, la solidaridad, la comprensión de otras culturas y de otros pueblos, el análisis y la comprensión de los problemas medioambientales y de los problemas de la población, de los recursos (... ) toda esa problemática que preocupa a la sociedad y con respecto a la cual la Geografía puede contribuir a desarrollar el sentido crítico que permita comprender desde una perspectiva real lo que son esas cosas, los riesgos que entrañan y donde están sus posibles soluciones”.  
( CIES. M. 56-60).*

Algunos profesores destacan la prioridad de los objetivos cognoscitivos sobre los procedimentales y los actitudinales.



## VI. CONTENIDOS

Las unidades didácticas, siguiendo con el criterio adoptado en el planteamiento de los objetivos generales del área, se articulan en torno a las disciplinas geográfica e histórica.

Salvo algunas innovaciones incorporadas por varios profesores en su programación, como son las relativas a la forma en que se trabaja en Geografía e Historia o el enfoque dado a la evolución histórica, planteado en base al cambio social, en general, se constata el predominio del enfoque tradicional fuertemente condicionado por la lógica o estructura interna de la disciplina, tanto en Geografía como en Historia.

### *Unidades Didácticas básicas*

En *Geografía*, una tercera parte de los profesores entrevistados, dedican un tema introductorio al método del geógrafo y a las fuentes geográficas, donde, además de familiarizar a los alumnos con los procedimientos y las técnicas de trabajo propios de la disciplina se desarrollan los conceptos básicos del espacio.

*"Con respecto a la Geografía, tengo un primer tema  
"¿Qué es la Geografía?" (TIES.H.41-45).*

*"En Geografía, empezamos trabajando las fuentes  
geográficas y el método del geógrafo" (CIES.M.31-35)*

Salvo esta novedad, se aprecia una gran coincidencia en los bloques y unidades didácticas que componen el programa. Este se organiza en torno al medio físico, las relaciones del hombre con el medio, la población y las formas de poblamiento (hábitat rural y hábitat urbano) con una especial atención al estudio de la ciudad, las actividades humanas y económicas (sectores productivos) y la desigualdad en el mundo con una especial atención al problema del subdesarrollo y a las diferencias Norte-Sur.

*" En Geografía utilizo tres grandes bloques temáticos a lo largo del curso: el medio físico, la población y las desigualdades en el mundo actual".( CIES. H. 41-45 ).*

*" En Geografía trabajamos el medio ambiente, el medio físico, haciendo hincapié en localización y distribución.*

*A continuación estudiamos la población, la Geografía urbana, para terminar viendo algunas organizaciones internacionales actuales, relaciones Norte-Sur, es decir, conflictos actuales, desarrollo-subdesarrollo".( CIES. M. 31-35 ).*

*"En Geografía, la humanidad y su medio, las relaciones de la humanidad con el medio desde un punto de vista ecogeográfico, la humanidad en el trabajo, la contraposición campo-ciudad y los problemas espaciales causados por la desigualdad social". (CIES.M. 46-50)*

*"En Geografía, suelo hacer una introducción al medio físico, con una especial atención a los climas; otra unidad didáctica es la demografía, natalidad, mortalidad etc., problemas de la población y localización en el mundo; actividades económicas, con una especial atención al mundo y a la situación de nuestro país, y, si da tiempo, intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur y el centro-periferia" (TIES. H. 31-35)*

Algún profesor se está planteando la posibilidad de una programación alternativa a este planteamiento disciplinar, en base a problemas sociales relevantes, utilizando como núcleo integrador del análisis geográfico el subdesarrollo frente al mundo del bienestar propuesta, por otra parte, mas acorde con la orientación interdisciplinar dada al área de estudios sociales en el nivel de Educación Secundaria.

*"Otra orientación es un planteamiento más integrador y consistiría en ir viendo las realidades geográficas, interrelacionando todos los aspectos, y utilizando como eje conductor de ese análisis geográfico el subdesarrollo*

*frente al mundo del bienestar. Este segundo planteamiento me parece más adecuado para la ESO "* ( TIES. M. 36-40 ).

En *Historia*, vuelve a reproducirse el mismo planteamiento disciplinar que en Geografía, salvando las diferencias propias de la asignatura.

Así por ejemplo, una tercera parte de los profesores dedican, asimismo, un tema introductorio al estudio de la metodología histórica, fuentes de la historia y tiempo histórico que aprovechan, como en el caso de la Geografía, para hacer la presentación de los conceptos básicos ( variables de un hecho histórico, causalidad, cambio social, etc. ) y contenidos esenciales de la disciplina.

*"En cuanto a Historia, el primer bloque de contenidos es el tiempo histórico y la utilización de las fuentes, a nivel de arqueología, en la Prehistoria. Después estudiamos lo que serían las variables de un hecho histórico (...) A continuación, empezamos a ver la evolución de las sociedades" ( CIES.H. 41-45)*

*"Una primera unidad que es "Hacemos Historia" y que se resume en ¿ Qué es la Historia ?, ¿ Cómo se hace la Historia ?, ¿ Para qué sirve la Historia ? (...) Ese tema introductorio lo utilizo para que conecten con cual es la metodología" ( TIES. H. 41-45).*

Las unidades didácticas siguen un planteamiento esencialmente diacrónico, utilizando como hilo conductor los grandes periodos de la Historia, y, dentro de ellos, aquellos modelos sociales o grandes hitos históricos que mejor pueden ejemplificar los procesos de cambio histórico.

Salvo alguna diferencia de enfoque, determinada por la corriente de pensamiento histórico en la que se sitúa el profesor, existe una gran coincidencia en las grandes unidades temáticas que forman el programa. Estas son la Prehistoria, el mundo clásico, el feudalismo, la aparición del estado moderno, la crisis del Antiguo Régimen, las grandes

revoluciones ( la revolución liberal y la industrialización ), los grandes conflictos armados y sus consecuencias y los problemas del mundo actual.

*“En Historia, el planteamiento ha sido más académico que en Geografía, con un mayor predominio de la secuencia cronológica, y a la hora de organizar un curso el hilo conductor ha sido el tiempo.*

*En Historia me he centrado en el estudio de las sociedades prehistóricas, el mundo clásico, el feudalismo, Antiguo Régimen, las bases de la sociedad contemporánea, la revolución liberal y la industrialización, el siglo XX y la sociedad actual. No suelo hacer el estudio de la Historia en base a líneas de desarrollo, a partir de un problema y ver como ha ido evolucionando a lo largo del tiempo” (TIES. M. 36-40 ).*

*“Parto de un enfoque marxista de interpretación de la Historia. En función de él desarrollo como tópicos fundamentales, un modelo de sociedad esclavista, de sociedad feudal, una sociedad moderna autoritaria, una sociedad urbana, una sociedad contemporánea convulsa y problemática ” ( TIES. M. 31-35 ).*

*“En Historia trabajamos desde Prehistoria hasta la Historia Moderna, centrándonos en algunos aspectos. En Prehistoria, el paso del Paleolítico al Neolítico y Edad de los Metales; dentro de la Edad Antigua trabajamos el ámbito mediterráneo y sobre todo Grecia y Roma; en Edad Media, vamos a trabajar sobre todo el modelo feudal y hacemos algunas catas, como el mundo islámico, algo del mundo bizantino, pero sobre todo el modelo general de lo que significa la estructura feudal; y luego ya cambios fundamentales en la Edad Moderna, el paso de un estado feudal a un estado autoritario y ahí nos quedamos porque el tiempo no da para más” (CIES. M. 31-35 ).*

Algunos profesores han iniciado ya una línea de ruptura y de renovación del planteamiento anterior,

mediante la incorporación de nuevas perspectivas como pueden ser la importancia concedida al aspecto social en la evolución de las sociedades o al estudio de las sociedades contemporáneas y que al enfatizar la visión sincrónica permite el análisis estructural de las variables que intervienen en un hecho histórico.

*"A continuación, empezamos a ver la evolución de las sociedades. Vemos la Prehistoria y lo que pretendo es que hagan una fotografía instantánea de como vivían y damos un paso hacia la evolución. Que vean como se puede pasar de una época a la otra, del Paleolítico al Neolítico, con toda la evolución que eso supone. Y a partir de ahí, empezamos a estudiar distintas épocas de la Historia siguiendo un hilo conductor centrado en el aspecto social."* (CIES.H.41-45)

*"En Historia, el programa se centra en el análisis de las sociedades contemporáneas como eje básico; se ven los cambios en el ámbito político y en el ámbito socio-económico en el mundo europeo, la crisis europea a raíz de los movimientos fascistas y sus trágicas consecuencias en la 2ª Guerra Mundial, y los problemas del mundo contemporáneo donde aparece de nuevo la contraposición Norte-Sur y el auge de los integrismos tanto nacionalistas como religiosos"* (CIES.M.46-50).

La mayoría de los profesores reconocen la dificultad de completar el programa previsto por problemas de tiempo, siendo lo más sorprendente que la unidad didáctica que aparezca insuficientemente tratada o incluso sacrificada, en beneficio de las demás, sea el estudio de los problemas del mundo actual.

Las razones que aducen los profesores tienen que ver con su interpretación del carácter de "nivel puente" que desde el punto de vista académico tiene la Educación Secundaria Obligatoria y la conveniencia de preparar a los alumnos para que puedan afrontar más tarde y sin problemas de aprendizaje el estudio de la Historia Contemporánea que se impartirá en Bachillerato.

*" Sería deseable y me lo propongo, porque vamos con dificultad, el estudio del mundo contemporáneo, pero rara vez lo consigo" ( CIES.H.41-45 ).*

*" El mundo actual está presente en las programaciones pero nunca se llega a la actualidad, porque al principio de curso se le ha dado más importancia a otros temas" (TIES.M. 26-30 ).*

*"Contenido este último ( el mundo actual ) que a penas si se trata. Con lo cual los alumnos saben muy bien el despotismo ilustrado y no saben quien fué Franco o como tuvo lugar la transición política. Este es un aspecto que está pendiente de cambio en los nuevos programas de secundaria" (TIES.H.31-35)*

*"¿ Y la contemporaneidad ? No llego. No llego por la razón de que estos alumnos vienen de 8º de EGB; en este curso han visto el mundo contemporáneo y si pasan a 1º de Sociales en Bachillerato van a ver Historia Contemporánea" ( TIES. H. 41-45 ).*

## VII. ACTIVIDADES

Las actividades constituyen la dimensión de la praxis educativa donde se manifiesta, en mayor grado, la singularidad con que cada profesor plantea su enseñanza. De ahí su variedad.

### *Tipos de actividades*

Los tipos de actividades que se proponen dependen de varios factores:

- a) De las capacidades cognitivas y procedimentales, actitudes y valores que se pretenden desarrollar.

- b) Según que el contexto en el que se plantea su realización haga referencia a la disciplina geográfica o histórica.
- c) De la índole de la unidad didáctica y de las posibilidades de ejercitación que ofrezca.
- d) Del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se plantean.
- e) Según que la situación de aprendizaje sea individual, colectiva o grupal.

Para facilitar la *comprensión de los hechos sociales*, suelen utilizarse, ante todo, actividades basadas en la explicación del profesor con el apoyo de esquemas o mapas conceptuales o con el concurso de diferentes medios didácticos; trabajos de investigación sobre documentos o sobre aspectos geográficos e históricos de la propia localidad; debates y discusiones en grupo, y, en menor grado, actividades de simulación, salidas y visitas al entorno.

*“Para la comprensión de los hechos sociales, suelo utilizar desde una lectura dirigida o guiada hasta una explicación acompañada de un esquema o de un mapa conceptual en la pizarra, para después seguir con una selección de documentos para que ellos, a partir de ahí, obtengan la información que se pretende”*(TIES.M.36-40)

*“Suelo también proponer algunas actividades de investigación aunque la proporción mayor sigue la línea tradicional de las actividades de aplicación en función de lo que te brinda cada unidad didáctica. Un tipo de actividades que también he utilizado si bien no con mucha frecuencia, no es exactamente juegos de simulación sino algo parecido y que consiste en que un grupo de alumnos interpreten un determinado sector social o político y que ellos asuman un cuerpo doctrinario determinado y que se enfrenten a otros grupos distintos”* (TIES. M. 31-35)

*“Realizo sobre todo esquemas, a través de los cuales, los alumnos hacen un intento de organización de conocimientos bien a través de esquemas, simplemente, o de mapas conceptuales. Y luego empleo actividades más explicativas en las que el profesor tiene más presencia con apoyos como pueden ser mapas, diapositivas, etc”. ( CIES. M. 31-35).*

*“Me interesan mucho las actividades de debate, a partir del planteamiento de situaciones problemáticas. Pequeños trabajos de investigación muy guiados, con los objetivos muy marcados, porque a mí la investigación libre me produce mucha inseguridad. Investigación que en este caso, ya no sería sobre documentos, sino investigación del entorno, de la ciudad, del medio ambiente, etc.” ( CIES. m. 46-50 ).*

Para el desarrollo de las técnicas y de los procedimientos de trabajo, las actividades más frecuentemente realizadas por los alumnos suelen ser las relacionadas con el manejo de fuentes documentales ( textos escritos, cuadros de datos, estadísticos, gráficos y cartografía tanto geográfica como histórica) y que dan lugar a ejercicios de lectura, descripción, comentarios de texto, interpretación, resúmenes escritos, explicación, etc.

*“ En Geografía, solemos hacer actividades relacionadas con el manejo de mapas, localización, escalas; trabajo de documentos que yo les facilito, textos que ellos elaboran a partir de cuestionarios o interrogantes que nos planteamos (... )*

*Y en Historia, al principio, las actividades que realizan están más basadas en la imagen gráfica y, al final, acabamos con textos escritos” (CIES. H. 41-45)*

*“El desarrollo de las destrezas se consigue a partir de documentos de todo tipo. Si estamos en Geografía, suelen hacer lectura e interpretación de mapas, de cuadros estadísticos, de todo tipo de gráficos” ( TIES. M. 36-40 ).*



*“En cuanto al desarrollo de destrezas y de técnicas, me preocupa que sepan interpretar un texto, que sepan hablar en público con el fin de perder el miedo al enfrentarse a un grupo, saber argumentar y defender tu opinión, saber analizar un lenguaje distinto al verbal, tales como, gráficos, mapas, etc.” (TIES.H. 31-35 ).*

Para el desarrollo de las actitudes y de los valores sociales, los profesores no suelen proponer un tipo de actividades en particular, sino que se aprovechan las actividades anteriores con el propósito de despertar la conciencia crítica de los alumnos ante determinadas situaciones de desigualdad, de injusticia social, de intolerancia, etc., a través de los textos histórico-geográficos o periodísticos que se les suministran y el desarrollo del respeto hacia el otro, la tolerancia o la solidaridad por medio de las actividades de grupo que se realizan en el aula.

*“Y para el desarrollo de las actitudes, suelo aprovechar toda clase de documentos, situaciones que aparecen recogidas en los medios de comunicación social y que sé que les van a hacer reaccionar y a implicarse personalmente en esas situaciones, por ejemplo, sobre la desigualdad hombre-mujer, la pobreza, etc. Este tipo de situaciones suelo utilizarlas para desarrollar la conciencia crítica de los alumnos. Para el desarrollo de otros valores, como la solidaridad y la colaboración entre ellos, suelo utilizar actividades de grupo”*  
( TIES. M. 36-40 ).

*“Y con respecto al desarrollo de las actitudes, procuro que una misma actividad sirva para varias cosas, para desarrollar las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Por ejemplo, las actitudes de tolerancia y respeto a través de las actividades de grupo”*  
( TIES. M. 31-35 ).

*“Los contenidos actitudinales los desarrollo a través de las reflexiones personales de los alumnos y su toma de postura ante una determinada situación” ( CIES. M. 31-35 ).*

## VIII. METODOLOGÍA

### *Estrategias de enseñanza*

Dentro de la diversidad de estrategias de enseñanza adoptadas por los profesores, se descubren, no obstante, algunos criterios y prácticas comunes a la hora de afrontar la intervención educativa en las aulas.

- a) La tendencia a simultanear a lo largo del programa o en el transcurso de una misma unidad didáctica la estrategia expositiva y la estrategia basada en la investigación y en el debate de ideas.

*"La metodología es un tanto ecléctica. Si me veo apurado de tiempo y he de cumplir los objetivos marcados por la administración, en ese caso, utilizo un tipo de enseñanza expositiva basada en la transmisión-recepción de conocimientos. Cuando cuentas con más tiempo, o cuando desarrollas una unidad que has trabajado mucho suelo hacer un planteamiento más activo"*  
( TIES.M.36-40)

*"Y a partir de ahí, en las primeras clases soy más expositiva ya que intento crearles un marco de referencia teórico siempre a través de esquemas o de ejes cronológicos. Y luego suelo llegar a una situación de equilibrio entre la información que yo les voy proporcionando y las actividades que ellos realizan en el aula, bien mediante el trabajo personal de los alumnos o bien mediante trabajos en pequeños grupos".*  
( CIES. M. 31-35)

- b) La tendencia a reducir la exposición a la presentación del tema, a la explicación de los conceptos básicos e ideas clave y al resumen de la unidad.

*"Yo realmente explico poco. En la introducción del tema les expongo que es lo que vamos a estudiar y por qué y vemos un poco el índice de las cuestiones fundamentales" (CIES.H.41-45 ).*

*"La exposición yo la reduzco a darles unos conceptos clave muy básicos" ( TIES.M. 31-35 ).*

*"La exposición la utilizo para el resumen del tema o para explicar conceptos que no están claros".  
( TIES.H. 31-35 ).*

- c) La utilización de la interrogación para detectar las ideas previas de los alumnos en relación con el tema de estudio y conectarlas con los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir.

*"Pero, fundamentalmente, empiezo el tema preguntándoles, para comprobar que es lo que conocen del tema" ( CIES.H. 41-45 ).*

*"Para mí es fundamental conocer de dónde parten mis alumnos y por ello concedo una especial atención a la detección de las ideas previas".  
( CIES. M. 31-35 ).*

- d) El suministro de fuentes documentales de todo tipo para que los alumnos, bien individualmente o en grupo, lleven a cabo pequeños trabajos de investigación mediante actividades guiadas.

*"A continuación les proporciono una serie de materiales, a través de esos materiales trabajan, en unas ocasiones, individualmente, en otras, en grupo y, luego, ponen en común sus opiniones" (CIES.H. 41'45)*

*"Me interesan las estrategias basadas en el planteamiento de problemas porque son muy participativas. Me interesa el trabajo guiado a partir de una serie de dossiers documentales que se presentan y que son el documento básico " ( CIES. M. 46-50 ).*

- e) La discusión en grupo, sobre la base de las actividades de indagación realizadas o sobre cuestiones fundamentales de la unidad que se someten a debate, con el fin de llegar al establecimiento de conclusiones finales que son compartidas por la totalidad de la clase.

*"Una de las estrategias que utilizo con más frecuencia es el debate de ideas, a partir del análisis de situaciones sociales que yo les planteo, o, simplemente, mediante preguntas que tienen relación con el tema de estudio"* (TIES.M.31-35).

*"Y a partir del material se comienzan las actividades (...) más adelante puesta en común de las actividades, y con el tiempo información de grupos, para que elaboren sobre todo murales globalizadores sencillos, y la última explicación del tema, del mapa o de lo que fuera"* (TIES.H.41-45)

- f) La presentación por escrito, en forma de recapitulación, síntesis personal o informe final de dichas conclusiones.

*"Los trabajos finales se suelen, aparte de presentarlos por escrito para que sepan redactar y presentar un informe, exponer en clase"* (CIES.H.41-45).

*"Y luego al final de cada unidad, lo que suelo hacer es un esquema de recapitulación o lo hacen ellos e intentamos hacer una síntesis de los aspectos fundamentales que se han tratado en la unidad"* ( CIES.M. 31-35 ).

Los profesores manifiestan una cierta tendencia a acentuar la estrategia expositiva en la enseñanza del conocimiento histórico y a utilizar la indagación en la disciplina geográfica.

*"En Historia, no utilizo la estrategia de la indagación o de la investigación. En Geografía si. Llevan una pequeña investigación sobre la propia localidad"* (TIES.H. 41-45).

*"En Historia soy más expositivo y tiendo a dar más información a los alumnos"* ( TIES.H. 31-35).

## IX. MATERIAL DIDÁCTICO

En la utilización del material didáctico, los profesores tienden a combinar los medios más tradicionales, tales como, los dossiers documentales textuales y gráficos, con los recursos puestos a su disposición por la moderna tecnología educativa, como el vídeo o el ordenador.

### *Materiales y recursos didácticos*

De mayor a menor frecuencia de uso, figuran los siguientes materiales didácticos: los mapas geográficos e históricos, los gráficos, los textos geográficos e históricos, los ejes cronológicos, los cuadros de datos, las diapositivas, las fotografías, la prensa, el vídeo, las transparencias, el libro de texto, el ordenador, los paneles informativos, las salidas al entorno y la colaboración de visitantes externos.

La mayor frecuencia de uso de las fuentes documentales se debe a su disponibilidad y capacidad para proporcionar información y para actuar como base o soporte de la explicación del profesor.

*"Entre los materiales que utilizo con más frecuencia , figuran todo tipo de documentos que yo les apporto como pueden ser mapas, gráficos, textos, etc. También utilizo vídeos y diapositivas, aunque mucho menos, porque no es muy fácil encontrar cosas precisas"* (CIES.H.41-45).

*“En Geografía suelo utilizar con mayor frecuencia la cartografía, los cuadros estadísticos, todo tipo de gráficos, las imágenes y las diapositivas, bien como base de una explicación, como introducción o como aplicación. En Historia, utilizo los ejes cronológicos, el mapa histórico, el texto histórico, el mapa conceptual histórico, los paneles informativos, las transparencias” ( TIES.M. 36-40 ).*

Las transparencias son menos utilizadas por su menor tradición entre el profesorado de estos niveles educativos.

*“Lo que reconozco que no utilizo con frecuencia porque no estoy habituada a su manejo son las transparencias”*

*( TIES. M. 31-35 ).*

*“Las transparencias las utilizo poquísimo”*  
*(TIES. M. 26-30)*

Las reservas para la utilización del video se deben principalmente a la escasez de vídeos con fines didácticos y a la actitud pasiva que este recurso didáctico suele generar en los alumnos.

*“Utilizo vídeos siempre que sean breves” (CIES. M.46-50)*

*“El vídeo no me gusta porque me parece muy pasivo”*  
*( CIES. M. 56-60).*

El uso del ordenador tiene la gran limitación de la dificultad de acceso de los alumnos al aula de informática.

*“En este momento estoy utilizando muy poco las transparencias y lo mismo ocurre con el ordenador, porque la sala de informática está muy ocupada”*  
*(CIES.H. 41-45).*

*“Utilizo de vez en cuando, recursos como el vídeo y, a veces, los subo al aula de informática, pero poco porque es muy problemático, tengo que llevar a la mitad de la clase si quiero que trabajen todos con el ordenador”*  
( CIES. M. 31-35)

El libro de texto es el material didáctico que concentra el mayor número de juicios críticos del profesorado. Mas que un rechazo al libro de texto en cuanto tal se aprecia una cierta reserva del profesorado a su utilización, que viene determinada porque la concepción teórica de la que se parte y el tratamiento dado a los contenidos no coincide con la visión y el planteamiento que de la disciplina hace el profesor.

*“El libro de texto no lo utilizo porque no está de acuerdo con lo que yo pienso o estoy haciendo de la asignatura. El planteamiento de los libros que hay suele ser muy tradicional en cuanto a los conceptos”* (CIES.H. 41-45).

*“El libro de texto lo utilizo para piratearlo y utilizar algunos aspectos válidos de un tema. Los alumnos tampoco utilizan libro de texto. A mi me gustaría disponer de un buen libro de texto, que conectara con mi visión de la asignatura y el planteamiento que yo hago de ella”* (TIES.H. 41-45)

No obstante, reconocen el valor referencial y orientativo que el libro de texto tiene para los alumnos.

*“El libro de texto lo tenemos más que por nosotros por los alumnos, porque les da seguridad”* (TIES.M. 31-35)

*“Si el alumno no utiliza un buen libro de texto, la información les llega muy fragmentada y tienen dificultades para ordenarla y estructurarla”*  
( CIES. M. 56-60)

De los libros de texto, los profesores utilizan principalmente los mapas, los gráficos y el vocabulario básico de algunos temas.

*"Del libro de texto utilizo los gráficos, los mapas y alguna lectura para la realización de un resumen"*  
( TIES. M. 31-35).

*"El libro de texto lo concibo como una ayuda en el sentido de que proporciona un material gráfico de apoyo, un vocabulario básico, etc"* (CIES.M.46-50).

## X. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

### *Organización del mobiliario*

La organización del mobiliario es en general, poco flexible siendo aceptada por el profesorado como un condicionamiento que viene determinado por la organización espacial del centro.

La disposición más habitual es por parejas y alineados en filas paralelas, formación que es utilizada lo mismo para la enseñanza colectiva, ya sea expositiva o basada en el debate de ideas, que para el trabajo individual. La única excepción viene determinada por la realización de trabajos en pequeños grupos, en cuyo caso se vuelve una de las parejas para encararse entre sí y formar un grupo de cuatro alumnos ( lo más frecuente ) o 5-6 alumnos, en algunos casos.

*"La disposición del mobiliario suele ser en filas de dos normalmente, tanto para el trabajo colectivo como para el trabajo individual. Cuando trabajamos en grupo, cogen mesa y silla y se juntan en grupos de a tres. En alguna ocasión, muy pocas, nos hemos puesto en círculo para hacer un debate"* ( CIES.H.41-45 )



*“La distribución del mobiliario es la habitual, en filas paralelas; el único cambio se produce cuando trabajamos en pequeños grupos. En este caso, se agrupan cuatro mesas, girándolas para que los alumnos puedan comunicarse entre sí” ( CIES, M-31-35 )*

*“El mobiliario ya nos viene organizado. Todas las clases están dispuestas por parejas. A veces cuando tienen que trabajar en pequeños grupos se dan la vuelta dos o tres alumnos para quedar frente a los compañeros, manteniendo las filas” ( TIES M.26-30).*

*“El espacio donde transcurre el trabajo escolar es el aula y la verdad es que no suelo cambiar su disposición. En alguna ocasión la he cambiado para hacer trabajos en equipo, pero la disposición más frecuente es la convencional... en filas paralelas dobles a lo largo de la clase” ( TIES.H. 31-35 )*

A pesar de que la disposición del mobiliario no satisface a la mayoría de los profesores y quisieran modificarlo en función de las situaciones de aprendizaje que se establecen en el aula, desisten de su empeño debido al escaso espacio disponible y sobre todo a las molestias que el cambio de posición origina a otros compañeros.

*“No me gusta la distribución del mobiliario de la clase, el típico del profesor delante de los alumnos y estos dispuestos en filas. No me gusta porque es poco comunicativa, porque favorece la distracción de los que están al final de la clase. Pero, a veces, no disponemos del espacio suficiente para poder estar continuamente ensayando movimientos nuevos y tienes que adaptarte a lo que hay. Yo procuro modificar poco la disposición y si hago algún movimiento procuro que me dure varias jornadas, porque se produce mucho ruido, se levanta polvo y los propios compañeros se quejan, y con razón, por el estrépito que provocan los chicos” (TIES.M.31~35)*

*"La disposición en U, que dicen que es muy buena, nunca la he utilizado porque siempre he tenido 35 o 40 alumnos y una vez que terminas tienes que volver a recolocar la clase para el profesor que viene a continuación. Si tuviéramos la posibilidad de disponer de un aula no por grupos sino por materias eso sería otra cosa" (TIES. M. 36-40 )*

Tan solo dos profesores han manifestado disponer de forma estable el mobiliario en forma de U, tanto para las actividades expositivas como para la proyección con ayuda de medios audiovisuales o las puestas en común, y una profesora utiliza habitualmente la disposición en grupos de 4 - 5 alumnos debido a la orientación esencialmente participativa dado al proceso de aprendizaje.

*"Yo utilizo de forma permanente la disposición en U... que me posibilita el poder dirigirme a ellos a través de los medios audiovisuales, de explicaciones o de actividades" ( TIES.H.41-40 )*

*"Con respecto al mobiliario me gusta alternar la composición en U, para las fases expositivas o cuando hay proyecciones, con las mesas a cuatro" (CIES.H.46-50)*

*"La distribución del mobiliario la he organizado en función del tipo de actividad que realizo. Como el método más utilizado es la dinámica de grupos, en grupos pequeños de 4 o 5, los alumnos disponen las mesas individuales juntas para situarse alrededor y poder trabajar de forma participativa" ( CIES.M.55-60)*

### *Organización del tiempo*

Según manifestación de los profesores, el tiempo se organiza con criterios de gran flexibilidad.

La distribución del tiempo para el desarrollo del programa de estudios depende de varios factores:

- a) La forma en que se estructura internamente el programa: en grandes bloques temáticos o unidades didácticas más concretas.
- b) Los objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad.
- c) La metodología utilizada.
- d) La importancia del tema para el profesor.
- e) La dificultad de aprendizaje para los alumnos.

*“Con respecto al tiempo, suelo hacer un uso bastante flexible en función del bloque temático que estoy desarrollando. El tiempo está en función no solo del contenido sino de lo que pretendo sacar de ellos e incluso del mismo proceso de trabajo” (CIES.H. 41-45).*

*“En cuanto al tiempo de la clase depende de la metodología que se utilice, y de la importancia de la unidad didáctica. Por ejemplo, a la demografía suelo dedicarle un mes” ( TIES.M. 36-40 ).*

*“Y también depende de la dificultad del tema, hay temas que le resultan más familiares y temas que le resultan desconocidos y, en ese caso, hay que dedicarles un tiempo mayor” ( TIES.M. 31-35 ).*

En cuanto al tiempo promedio dedicado al desarrollo de cada unidad didáctica suele oscilar entre 2 y 4 semanas.

*Pero si nos centramos en unidades didácticas más concretas, dedico un promedio de unas dos o tres semanas, incluyendo en ese tiempo conceptos, procedimientos y actitudes” ( TIES. M. 31-35 ).*

*“Actualmente, las disciplinas están más parceladas y el promedio de tiempo suele ser aproximadamente de un mes para cada unidad temática” ( CIES.M. 46-50).*

*“Generalmente a cada tema de investigación le suelo dedicar unos 15 días. Yo no soy partidaria de tener a los alumnos trabajando sobre un mismo tema varios meses, por ejemplo, la Prehistoria o el Feudalismo, porque acaban hartos, aparte de que han de conocer otras muchas cosas más importantes y necesarias para ellos que estos temas” (CIES.M. 56-60)*

### *Organización del alumnado*

La modalidad de agrupamiento predominante es el grupo-clase, seguido del trabajo individual y los pequeños grupos de trabajo de no más de cuatro alumnos.

*“En cuanto al agrupamiento, como normalmente no cambio la disposición de la clase, porque son muchos alumnos, trabajo sobre todo en el grupo-clase, pequeños grupos de trabajo o trabajo individual”  
( CIES. M. 31-35 ).*

El grupo-clase suele utilizarse para la enseñanza expositiva y coloquial ( debates y puestas en común ) y los pequeños grupos para el trabajo sobre fuentes documentales y de investigación.

El gran grupo se emplea muy excepcionalmente por la falta de espacio y de instalaciones adecuadas.

*“El trabajo en equipo lo utilizamos para el estudio de fuentes documentales, resolución de problemas y pequeños trabajos de investigación y el grupo-clase para las exposiciones y los debates y las puestas en común”  
( CIES. M. 46-50 ).*

*"El trabajo en gran grupo lo he hecho con carácter excepcional, por ejemplo, con motivo de la visita a un museo" ( CIES.H. 41-45 ).*

## XI. INTERACCIÓN COMUNICATIVA PROFESOR-ALUMNOS

La interacción comunicativa entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí es, posiblemente, uno de los aspectos del trabajo escolar que más acapara el interés de los profesores.

En su discurso, se pone de manifiesto la importancia que conceden a la existencia de un buen clima social en la clase como medio indispensable para que los alumnos se sientan a gusto y libres y puedan lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

*"La química que haya entre los alumnos y el profesor y de los alumnos entre sí es fundamental.  
Si las relaciones son buenas la clase va a funcionar mejor y los resultados van a ser muchísimo mejores "*  
( TIES. M. 36-40 ).

*"Yo parto del hecho de que sin una buena relación del profesor con sus alumno no es posible el aprendizaje. A veces, basta un buen clima en la clase para que un alumno consiga un determinado objetivo" (TIES.M.31-35).*

*"Me parece imposible hacer un tipo de enseñanza basado en el trabajo grupal y en el debate si no se dan un buen clima de relaciones sociales entre el profesor y los alumnos. No me cabe en la cabeza que puedas enseñar siendo un profesor disgustado o pensando que los alumnos son estúpidos, es imposible" (CIES.M. 56-60)*

## *Tipo de relaciones sociales*

La falta de madurez social de los alumnos de esta edad, lleva a los profesores a plantearse la necesidad de definir claramente su rol para que la dinámica relacional con los alumnos alcance ese punto de equilibrio necesario que propicie y favorezca el trabajo escolar.

*"Es conveniente combinar el ambiente de cordialidad con los alumnos, con el respeto entre ellos, y sobre todo con respecto al profesor y conviene que entiendan que existen diferencias en el trato según que te dirijas a un compañero o amigo o lo hagas con el profesor" (TIES.M.31-35).*

*"Con respecto a la relación entre el profesor y los alumnos, yo tiendo a que cada uno interiorice cual es su papel. El profesor es el responsable de que aquello funcione, y en estas edades muchos de ellos no saben equilibrar hasta donde pueden llegar (...) por eso tiendo a dejar bien claro que el profesor soy yo. Democracia total no. Igualdad total tampoco" ( TIES.H. 41-46).*

El tipo de relaciones sociales que predominan en el aula son la *cordialidad* entre profesores y alumnos y el *respeto*, la *tolerancia* y la *colaboración participativa* entre estos últimos

*"Con respecto a ellos, procuro que las relaciones sean de respeto absoluto y luego forzarles, de alguna manera, a que se relacionen entre ellos mediante el trabajo en grupo (...) Y con respecto a su relación con el profesor, yo procuro siempre que sea cordial" (CIES. H. 41-46)*

*"Entre ellos se llevan bien, creo que están a gusto, dialogan entre si, colaboran a través de las actividades en grupo que les planteo y hay un cierto tono de tolerancia y de cordialidad" (TIES.H.41-46)*

*"Yo mantengo una relación muy cordial con los alumnos, no de amistad porque ello no es posible, porque mi papel no es ese, pero sí que hay una gran cordialidad y esto es algo que intento procurar no solo como profesor sino como persona, para que yo me sienta más a gusto. Quizá por mi experiencia como estudiante, tengo la idea que sin una relación cordial ni profesores ni alumnos se sienten cómodos en la clase. Y con respecto a ellos entre sí, intento que sean igualmente amistosas y que se respeten entre ellos" ( TIES. H. 31-35).*

## XII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

### *Contenido de la evaluación*

Si bien la mayoría de los profesores manifiesta que las capacidades que intervienen en la evaluación se corresponden con los objetivos generales del área, lo cierto es que en el momento de especificar el tipo de capacidades sus expresiones revelan una mayor atención a las capacidades cognitivas, tales como, la capacidad de comprensión, de relación conceptual, de elaboración de nuevas ideas, de análisis, de síntesis, la capacidad de expresión, de aplicación de los conocimientos adquiridos a otros contextos y situaciones y el desarrollo del sentido crítico.

*"Que sean capaces de comprender la información, de comprender un mensaje, de relacionar aspectos, de elaborar ideas nuevas a partir de cosas conocidas, que sean capaces de presentar por escrito y en público ante otras personas sus conclusiones, sus informes o sus estudios" ( CIES.H. 41-45)*

*"Hasta ahora, fundamentalmente, se han evaluado los contenidos conceptuales y conectados con ellos las*

*capacidades intelectuales que ha desarrollado el alumno. La capacidad de expresión, la capacidad de análisis y la capacidad de comprensión, principalmente" ( TIES.M.41-45 ).*

*"Entre las capacidades cognitivas evalúo la comprensión mediante la relación entre distintos conocimientos, la capacidad crítica por medio de preguntas que se hacen ante una situación o un problema y la capacidad de aplicación a otras situaciones" ( CIES. M. 46-50 ).*

Los procedimientos quedan subordinados al logro de las competencias cognitivas anteriores.

*"En cuanto a las capacidades instrumentales, planteo siempre tres niveles de dificultad: la descripción, la exijo como mínimo a todo el mundo; el análisis, sería deseable pero no siempre se consigue; el comentario o enjuiciamiento personal pocas veces" ( CIES. H. 41-45)*

*"Las capacidades procedimentales están en relación con la orientación dada a las actividades. Sí, por ejemplo, les pongo un gráfico les pido una descripción, un análisis y una explicación que yo suelo facilitar por medio de preguntas" ( TIES. M. 36-40 ).*

En cuanto a la evaluación de las actitudes, más que centrarse en las que le han sido asignadas de forma específica al área de Ciencias Sociales hacen referencia, más bien, a ciertas disposiciones personales del alumno como su interés por la disciplina, su esfuerzo personal o la relación con los compañeros.

*"Para mí los valores son muy importantes y el esfuerzo que el alumno está realizando. Dentro de unos objetivos mínimos, yo valoro ante todo el esfuerzo, la inquietud, la verdadera intención que ponen en las cosas; el estar ahí al pie del cañón y la actitud global hacia sus compañeros, hacia el profesor o hacia ellos mismos a la hora de realizarse" (TIES.M.31-35).*



*"Las actitudes entran más en la observación general del proceso de aprendizaje, como ellos se van relacionando entre sí, como se van ayudando, etc. y en el tipo de documentos que se presentan" (CIES.M.46-50).*

Esta mayor preocupación por evaluar las capacidades de tipo cognitivo se pone de manifiesto en el hecho de que la calificación final de los alumnos dependa, básicamente, de los niveles de competencia alcanzados en dicho ámbito, pasando a un segundo termino los procedimientos y las actitudes.

*"Con respecto a las actitudes y los valores, los tengo en cuenta y los trabajamos pero no tanto a nivel de evaluación. Yo tengo chavales que los tendría que suspender por sus actitudes intolerantes o xenófobas y sin embargo por sus conocimientos, por su dominio conceptual superan la asignatura" ( CIES.H.41-45).*

*"Presto atención, tanto a las capacidades cognoscitivas como al desarrollo de los procedimientos y de las actitudes. Ahora bien, en la evaluación sumativa, realmente yo tengo en cuenta capacidades cognoscitivas y procedimentales, solamente" ( TIES.H. 31-35)*

#### *Momento de la evaluación*

La evaluación tiene lugar al inicio del proceso de aprendizaje y cumple la función de detectar las ideas previas de los alumnos y conocer lo que piensan sobre el tema de estudio; en el transcurso del proceso de aprendizaje con el fin de comprobar como va el aprendizaje de los alumnos y si surge alguna dificultad prestarle la ayuda necesaria; y al término del proceso de aprendizaje con objeto de comprobar los resultados alcanzados y dar una calificación.

*"La evaluación la llevo a lo largo del proceso de aprendizaje. Al principio, intento detectar las ideas previas de los alumnos para tener una idea de lo que*

*piensan sobre el tema. Al hilo de las actividades voy comprobando quien lo va haciendo y quien no y el interés que ponen en el trabajo. La evaluación periódica, con una intención sumativa, la suelo hacer unas tres veces a lo largo del curso" ( TIES.H.41-45 ).*

*"En el momento inicial es importante saber que es lo que ellos ya saben. En la evaluación formativo o continua hago una corrección individualizada y luego una evaluación colectiva en el sentido del análisis de la prueba y cómo los alumnos han respondido a la prueba. Y la sumativa, esa es una valoración global del proceso; en parte, todo va siendo formativo la inicial es formativa y la sumativa también es formativa" ( CIES.M.46-50).*

### *Instrumentos de la evaluación*

En cuanto a los instrumentos de evaluación empleados depende del momento en que ésta tiene lugar.

Para la *evaluación inicial* los instrumentos más frecuentes son el torbellino de ideas y el interrogatorio o cuestionario oral.

*"Para la evaluación inicial utilizo el torbellino de ideas, es más bien una charla con ellos sobre el tema". ( CIES.M.46-50).*

*"En cuanto a los instrumentos utilizo el cuestionario oral para la evaluación inicial" ( TIES.H.31-35).*

Para la *evaluación continua*, la observación del trabajo de los alumnos en clase, con el apoyo, en algunos casos, de sus cuadernos de trabajo o de plantillas y protocolos de observación elaborados por el profesor, pruebas orales y el control de los trabajos de grupo.

*"Suelo utilizar el cuaderno de trabajo de los alumnos, una plantilla donde voy registrando el comportamiento de los alumnos, sobre todo sus actitudes" (TIES.H.41-45).*

*"Para la evaluación formativa yo utilizo todo lo que los alumnos hacen en clase y eso plantea un problema y es que requiere mucho trabajo. Para facilitararlo, elaboro unos protocolos de observación donde voy reflejando sus trabajos" (CIES.M. 55-60 )*

Para la *evaluación final*, pruebas escritas con items o preguntas muy variadas y, dentro de ellas, las pruebas objetivas.

*"Y luego están las pruebas objetivas que les hago a todos para comprobar los resultados alcanzados" ( TIES.M.31-35).*

*"Y para la evaluación final, utilizo un examen de conceptos y de destrezas básicamente. Para evaluar conceptos utilizo normalmente varias preguntas cortas y una un poco más larga y para los procedimientos suelo utilizar gráficos y mapas para que ellos los interpreten y elaboren" (TIES.H. 31-35)*

### XIII. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

#### *Medidas de atención a la diversidad*

Según el testimonio de los profesores, no suelen adoptar ningún tipo de medios especiales para atender a la diversidad de los alumnos, actuando, en este caso, según su intuición o lo que les dicta el sentido común.

La atención individualizada a los alumnos no es posible por el excesivo número de alumnos por grupo y por la diversidad y complejidad de los problemas que plantean.

*"Realmente para mí ya tiene dificultad atender a 30 alumnos con un ritmo medio, parecido, y que vayan avanzando paulatinamente " ( TIES.H.41-45).*

*"Para mí constituye un problema, porque tengo 30 alumnos en clase y es muy difícil prestarles una atención individualizada. Hay alumnos que pasan de todo y ahí tienes que hacer un gran esfuerzo para motivarles, hay alumnos repetidores que distorsionan el avance, etc."*  
( CIES.M. 31-35).

Para los casos más comunes, como pueden ser los problemas concretos de aprendizaje, los profesores suelen prestar una mayor atención a esos alumnos ayudándoles y orientándoles para que superen las dificultades o bien recurriendo al apoyo que puedan prestarles sus compañeros de grupo.

*"Como trabajan en el aula, cuando hacen un trabajo individual voy trabajando con ellos. Es decir, aquel que veo que va más flojo o que tiene cierta dificultad me siento con él y le oriento y le presto la ayuda que necesita. Cuando recojo los ejercicios y compruebo que algunos los tienen mal, les proporciono nuevo material para que redunden en esa idea o les hago las indicaciones y correcciones oportunas" ( CIES.H.41-45).*

*"Busco en la distribución de equipos que sean heterogéneos y que ellos se ayuden entre si"*  
(CIES.M.46-50).

Otras veces, la respuesta se produce por medio del planteamiento abierto dado a las actividades que permite distintos grados de realización en función de las

capacidades de los alumnos o a partir del carácter gradual de la secuencia que permite reforzar, en un momento dado, los conceptos y destrezas básicas trabajados en actividades anteriores.

*"Las actividades son suficientemente abiertas, como para que haya una especie de posibilidades de que alumnos de distinto grado de capacidad, de interés, de motivación, puedan hacerlas de un tipo o de otro"* ( TIES H. 41-45).

*"Yo no tengo pruebas específicas de refuerzo para este alumno o para aquel otro, sino que las actividades las concibo para que a través de la secuencia vayan reforzando las primeras, vayan avanzando. Si, por ejemplo, hay personas que tienen problemas de comprensión verbal a esas personas las voy compensando con lecturas del mismo tipo, si el problema está en la comprensión de textos narrativos, les propongo textos narrativos, etc."* (CIES.M.46-50).

Excepcionalmente, se han dado algunos intentos de individualización por grupos dentro de la misma clase mediante el establecimiento de tres niveles de opcionalidad en la propuesta de las actividades: actividades de dificultad mínima, media o máxima. Pero no existe un programa sistemático de recuperación o de ampliación para atender de forma específica a los alumnos que lo precisen.

*"En Geografía comencé a hacer actividades a elección, según el grado de dificultad. Los chicos tenían unas actividades obligadas, mínimas, otras medias y otras máximas. Ese fue un inicio de individualización que no he seguido mucho con Historia"* ( TIES.H. 41-45 ).

*"Para atender los diferentes desarrollos intelectuales de los alumnos, lo normal es que presentemos tres niveles de dificultad, bajo, medio y superior y que graduemos las actividades de acuerdo con ellos. También es preciso disponer de una gran variedad de actividades para atender a todas esas facetas que tienen las*

*personas y que hacen que una se desarrolle más a través de una vía que de otra" ( CIES.M. 56-60 ).*

En opinión de los profesores, para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se requeriría el apoyo de un profesor especialista.

*"Para casos más específicos, de alumnos con necesidades especiales necesitaría del apoyo de un profesor especialista" ( CIES.H. 41-45).*

*"Sí se trata de un alumno especial no puedo hacer nada, en este caso necesitaríamos una persona que nos ayudase y que trabajara con ese niño en particular" ( TIES.M. 31-35).*

#### XIV. VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL

##### *Aspectos positivos*

Entre los aspectos positivos del currículum los profesores destacan de modo especial:

- a) El amplio margen de apertura que ofrece el currículum y que posibilita su adecuación a las peculiaridades de cada contexto educativo, y la libertad que concede al profesor para establecer su propia secuencia de aprendizaje

*"La aportación fundamental es que da libertad al profesor a elaborar su propia secuencia en función de las características de los alumnos, de su entorno, proyecto educativo, proyecto curricular, las posibilidades del equipo docente, etc. Y permite y reconoce la diferencia entre los miembros de un mismo seminario porque establece el marco general y luego dentro de esos acuerdos generales permite que la programación sea diferente." (TIES. R. 41-45 ).*

*"Valoro muy bien el margen de libertad que el currículum concede al profesor para su concreción y aplicación a los*

*diferentes niveles educativos. Podía haber sido mayor, pero al propio profesorado esa apertura le ha generado una gran inseguridad". (CIES.M. 46-50 ).*

- b) La exigencia de trabajo en equipo que el desarrollo del currículum plantea a los departamentos.

*"Otro aspecto que me parece importante, es que es un currículum abierto y nos posibilita, por un lado, el ver como lo vamos a secuenciar y, por el otro, nos obliga a ponernos de acuerdo, cosa que antes no ocurría"*  
( CIES.H. 41~45 ).

- c) La nueva estructura dada al currículum, donde se hacen explícitos desde los objetivos generales del área hasta los criterios de evaluación, sin descuidar las orientaciones metodológicas para el profesor.

*"También la propia estructura del currículum, es decir, desde el hecho de planificar la enseñanza a partir de unos objetivos generales de área, hasta como llevarlos a la práctica y luego como evaluarlos" (CIES.H. 41-45).*

*"El currículum puede llevar a la formación del profesorado, si quiere el profesor, y aporta procedimientos y actitudes. En cuanto a los criterios de evaluación me parece que no consigue mucho, sino una pequeña orientación. Y en orientaciones metodológicas, sí que ha influido y está influyendo de forma positiva en el cambio de orientación de las unidades didácticas".*  
( TIES-H. 41-45).

- d) La importancia que en el nuevo currículum adquieren los contenidos procedimentales y actitudinales.

*"Una aportación valiosa es considerar que los conocimientos no sólo son conceptuales, sino también procedimientos y las actitudes" (CIES.H. 41-45)*

*"Me parece muy positivo la importancia que cobran el desarrollo de las actitudes y el integrarlas en el resto del currículum." (TIES.M.31-35 ).*

- e) La incorporación al área de Ciencias Sociales de nuevas disciplinas sociales, y, dentro de ellas, los bloques temáticos relativos a los temas transversales y los problemas del mundo actual.

*"Creo que uno de los aspectos más positivos es la preocupación porque los alumnos tengan una visión completa y de conjunto de los aspectos sociales. También me parece positivo que los alumnos tengan un conocimiento del medio y de la actualidad"*  
( TIES.M.26-30)

*"Desde el punto de vista de los contenidos, me parece muy acertada la incorporación del mundo actual, de los valores y de los temas transversales". ( CIES.M.56-60)*

- f) El enfoque dado a los contenidos y que permite conciliar las perspectivas más actuales del pensamiento histórico y geográfico con planteamientos más tradicionales.

*"La propuesta curricular me parece en general positiva, porque permite ir de lo más tradicional a lo más innovador". ( TIES.H.41-45 ).*

*"En cuanto a los contenidos me parece que es importante el que se hayan introducido elementos nuevos como la diversidad cultural, el tratamiento del mundo contemporáneo que es lo que más de cerca le toca al alumno y además que no se descuida el tratamiento más académico, tales como, el tiempo histórico, evolución histórica, etc". (CIES.M. 31-35)*



*"También introduce la posibilidad de tratar las nuevas vías de la Historia, los nuevos enfoques del pensamiento histórico" (Cies.M. 56-60)*

### *Aspectos negativos*

Entre los aspectos negativos del currículum los profesores destacan los siguientes:

- a) El nivel de exigencia que plantean los contenidos es desmesurado y desbordan las posibilidades de realización de los alumnos, sobre todo en el primer ciclo de la Educación Secundaria.

*"Pero los contenidos conceptuales y procedimentales los veo demasiado teóricos y poco ajustados a la realidad de los alumnos. Entonces yo los tengo como un punto de referencia más bien que otra cosa. Se habla, por ejemplo, de trabajo intelectual, de trabajo de investigación, de procesos muy profundos que evidentemente no es lo mismo aplicarlos a un primer ciclo o a un segundo ciclo de secundaria, entran todos en un mismo paquete, y yo los veo irrealizables" (TIES.M.31-35 ).*

*"El currículum presenta contradicciones. Los objetivos me parecen muy adecuados, pero luego y quizá por el peso de la tradición hay una cantidad de conocimientos conceptuales a los que se añaden unas exigencias en cuanto a procedimientos y actitudes que yo creo honradamente que no se pueden llevar a cabo. Si uno quiere que aprendan a pensar mejor, a trabajar mejor y de forma autónoma eso se tiene que hacer con una menor carga de contenidos conceptuales. Sería conveniente que hubieran actuado con un criterio más selectivo" ( CIES.M.46-50 ).*

- b) Se observa una cierta contradicción entre el enfoque curricular del área y el tratamiento dado a los contenidos.

*“Quizá el aspecto más negativo, sea esa contradicción que se da entre lo que es el pensamiento curricular de las Ciencias Sociales y el tratamiento dado a los contenidos que son todos, los de toda la vida, muy clásicos (...) En mi opinión, el currículum peca de ser excesivamente historicista no hay equilibrio entre la Geografía y la Historia”. (CIES.M.56-60)*

- c) Los profesores destacan, asimismo, falta de coherencia entre los objetivos generales del área y los criterios de evaluación.

*“Los objetivos de área recogen lo esencial, son muy genéricos, pero están bien. (...) En cuanto a los criterios de evaluación me parece que no consigue mucho, sino una pequeña orientación” (TIES.H.41-45).*

*“Me parece bien que se den unos criterios de evaluación. Pero existe un problema, y es que los criterios de evaluación se han hecho en función de los contenidos, no en función de los principios generales del currículum. Analizas los criterios de evaluación y dices donde están aquí todos los valores, todos los principios que se anuncian, porque lo que te piden es una cosa muy concreta y en gran parte conceptual” (CIES.M.56-60).*

- d) El trabajo en equipo puede ser un inconveniente si el colectivo docente del centro no es capaz de llegar a fórmulas de negociación y consenso que permitan aproximar los diferentes puntos de vista a la hora de afrontar la programación general de la etapa.

*"Esto, por una parte, es una ventaja pero, por otra parte, es un inconveniente por la dificultad que a veces supone ponerse de acuerdo" ( CIES.H.41-45)*

*"Tiene un problema y es que exige un trabajo en equipo para hacer una programación que sea coherente y eso puede plantear un problema de ajuste entre los diferentes departamentos" ( TIES.M.36-40).*

- e) Algún profesor manifiesta la gran dificultad que va a suponer conciliar un programa de mínimos para la mayoría de los alumnos con una preparación más selectiva y exigente para los alumnos que accedan al Bachillerato.

*"Un aspecto negativo, es que los conocimientos que tradicionalmente se han impartido en estos cursos bajan mucho de nivel, y la otra gran crítica ¿ van a poder asumir esta gente el Bachillerato ? Porque todo el mundo coincide en que ahí va a haber barreras y un choque bastante grande" (TIES.M.26-30 ).*

## XV. CONDICIONES PARA LA APLICACIÓN EFECTIVA DEL CURRÍCULUM

En opinión, casi unánime, de los profesores el primer cambio que habría de producirse, y, que afecta a todos los demás, es el de los propios docentes.

En tanto no se produzca un cambio de mentalidad y de disposición favorable que les lleve a implicarse de forma responsable en los trabajos de renovación que suponen la reforma de los estudios sociales en este nivel educativo todos los restantes procesos de cambio serán inoperantes.

*"De entrada, lo que habría que potenciar realmente en serio es que el profesorado se implicara en lo que hace,*

*que el profesorado supiera lo que está haciendo, que todos sabemos que no es así " ( TIES.M.31-35 ).*

*"En mi opinión el problema principal es el cambio de mentalidad del profesorado. Si no hay una predisposición favorable difícilmente puedes organizar el centro, el departamento y el aula" ( TIES.M.26-30)*

### **Cambios organizativos y didácticos en el centro**

A nivel de centro, los cauces de participación democrática del profesorado están establecidos lo único que falta es darle operatividad mediante el trabajo en común de los diferentes departamentos del centro.

*"También es esencial que los profesores entiendan que hay una interrelación entre todos. Que fuese normal la interrelación de los seminarios, que yo los veo excesivamente compartimentados" ( TIES.M.31-35 ).*

*"La capacidad de comunicación fuera del departamento me parece esencial. Las reuniones interdisciplinares por niveles no están previstas y son fundamentales".  
( CIES.M.46-50 ).*

*"El trabajo en equipo dentro del departamento y la relación con otros departamentos es esencial para cumplir con ese principio de integración formativa y de interdisciplinaridad que está presente en todo el curriculum y no solo en el área de Ciencias Sociales"  
(CIES.M.55-60 ).*

Replantearse el horario del centro en función de las necesidades educativas de los alumnos y no de los intereses de los profesores.

*"En primer lugar, flexibilidad de horarios en relación con lo que hablamos de los procedimientos. A mí me gustaría disponer de dos horas seguidas en vez de cincuenta minutos y compartir mi materia con compañeros del área de Ciencias Naturales"*  
( CIES.M.46-50).

Promover una especie de línea de actuación institucional que supere los planteamientos particulares de cada área y departamento.

*"Cómo vas a socializar al alumno si resulta que tú en tu aula te planteas esa posibilidad y luego llega otro profesor y le da otra versión contraria. Deberíamos de asumir que es indispensable la colaboración entre todos nosotros".* ( TIES.M.31-35

*"El primer cambio que debe darse es que haya una filosofía dentro del centro impulsada por la directiva de que el trabajo en secundaria debe ser un trabajo no ya sólo de área sino de visión global de la enseñanza"*  
( CIES.M.31-35).

Plantearse como atender la heterogeneidad del alumnado que llega al centro de Educación Secundaria.

*"Uno de los principales problemas con el que nos enfrentamos es que hacemos con los alumnos desmotivados. A nosotros siempre nos han llegado unos alumnos ya seleccionados y ahora no sabemos que hacer con los alumnos que nos llegan sin interés".*  
( TIES.H.31-35)

### *Cambios organizativos y didácticos en el departamento*

A nivel departamental se echan en falta unos acuerdos básicos entre los profesores miembros que permitan

establecer unos mismos objetivos, organizar el contenido didáctico desde supuestos comunes y actuar en base a principios metodológicos y niveles de exigencia similares, con el fin de dar continuidad a los estudios sociales a lo largo de toda la etapa.

*"Yo sigo viendo que en el momento de la evaluación, en el momento incluso de formular en el propio departamento los objetivos, seguimos estando muy clasificados y yo no lo veo bien ni creo que sea bueno pensando en el logro de esos objetivos (... ) Si nosotros que tenemos la responsabilidad de la enseñanza no tenemos claro lo que vamos a hacer y como lo vamos a hacer el propio alumno se desconcierta ante la falta de una serie de pautas comunes" (TIES.M. 31-35).*

*"A nivel departamental, creo que se ha hecho una contrarreforma de la reforma y de un currículum centrado en núcleos globalizadores se ha pasado a unos contenidos mucho más disciplinares. Las pruebas han vuelto a ser mucho más conceptuales, mucho más basadas en geografía descriptiva, mucho más basadas en aplicación mecánica de conocimientos y yo veo difícil que eso se pueda solucionar a no ser con una renovación personal' (CIES.H. 46-50 ).*

Algún profesor es partidario de que hubiera unos inspectores especialistas de área que actuaran como asesores del departamento y les marcara una serie de pautas a seguir.

*"Desde el punto de vista departamental, yo echo en falta a una inspección, una autoridad fuera del seminario que marque unas pautas a seguir y que las exija. Esa persona debería ser un inspector, un inspector temático o de área, que conociera el área y que te ayude, te trae cosas, te orienta y al mismo tiempo marca unos niveles de exigencia" ( TIES.H.41-45)*

Que los jefes de departamento tuvieran la formación necesaria para orientar el trabajo de los profesores miembros.

*"Que los jefes de seminario, quien sea, tuviese la formación suficiente como para orientar el trabajo de los profesores del departamento"*  
( TIES.H. 41-43).

Una mayor formación didáctica del profesorado que le lleve a modificar su concepción de la disciplina y su línea de actuación tradicional en el aula y acomodarla a las nuevas exigencias que plantea el curriculum.

*"A nivel departamental, existe la sensación de que el modelo antiguo no funciona y hay que transformarlo y que no vale una transformación de los temarios tan solo sino que tenemos que modificar nuestra forma de actuación en el aula.*

*Pero, ¿ cómo actuamos de otra forma ? Aunque al parecer hay experiencias en este sentido, no nos llega bien la información y cuando nos llega es poco práctica para nosotros y la rechazamos. Tampoco nosotros estamos motivados para buscarla y para el cambio. Yo creo que un problema grave que hemos de solucionar es nuestra formación didáctica"* (TIES.H.31-35).

*"A nivel de departamento, en primer lugar, que la gente debería estar predispuesta a aceptar la reformas y luego llevarla a cabo, lo que supone familiarizarte con los principios que la inspiran, cambiar tus métodos de enseñanza, asumir las tutorías y tener ganas de trabajar".* ( TIES.M.26-30)

### *Cambios organizativos y didácticos en el aula*

La mayoría de los profesores reivindica la existencia de un aula temática de Ciencias Sociales que facilite el trabajo

de la disciplina mediante el apoyo de una biblioteca de aula, la dotación de unos recursos materiales específicos y una organización espacial adecuada.

*"Con respecto al aula, lo ideal sería que hubiera aulas temáticas con los recursos necesarios para que no tengas que ir con todo el cargamento a cuestras, con biblioteca de aula que puedas manejar y no tengas que ir a la biblioteca. Pero eso, hoy por hoy, y dada la complejidad de un centro de secundaria me parece difícil". ( CIES.M.31-35).*

*"El cambio organizativo debería afectar, en cuanto al aula, a la flexibilidad de espacios, con el fin de poder realizar diferentes tipos de trabajos y romper con el predominio de la clase expositiva". ( CIES.M.56-60).*

Una de las grandes preocupaciones unánimemente expresadas por el profesorado de secundaria es como conjugar el excesivo número de alumnos por clase con la atención a la diversidad.

*"Y a nivel de clase, el problema que también veo es como conjugar el excesivo número de alumnos por clase y la atención a la diversidad. Y otro problema, es qué hacer con los alumnos con mayores capacidades, como prepararles convenientemente para acceder a la Universidad, cuando al mismo tiempo tienes que atender a alumnos con dificultades". (TIES.M.36-40)*

Algunos profesores plantean la reducción de la ratio profesor/ número de alumnos como una medida adecuada para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

*"También se podría mejorar la propuesta de enseñanza, si se redujera la ratio y se pudieran establecer grupos más pequeños para alumnos con dificultades muy concretas de aprendizaje" (TIES.H. 31-35).*



*“Y a nivel de aula, que la relación profesor-alumnos fuera más razonable. A pesar de que la relación prevista es de 30 alumnos por aula, difícilmente vas a poder conocerlos y atenderlos a todos de forma individualizada.” (TIES.M. 26-30*

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Anderson, L., Evertson, C. y Brophy, J.** (1979): "An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups" *Elementary School Journal*, 79 (4)pp.193-233.
- Arnal, J., Del Rincon, D. y Latorre, A.**(1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Bardin, L.** (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Ben-Peretz, M.** (1984): "Kelly's theory of personal constructs as a paradigm for investigating teacher thinking", en Halkes,R. y Olson, J.K. (Eds.): *Teacher thinking. A new Perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 103-111.
- Bisquerra R.** (1989):*Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.
- Calderhead,J.**(Ed.), (1988):*Teachers' professional learning*. Lewes. The Falmer Press.
- Campbell, D.T.** (1978): *Qualitative Knowing in Action Research*. Comunicación a la Asamblea de la American Psychological Association. Los Angeles, Stbre, 1974.
- Carretero, M. y Guimera, C.** ( 1992): "Practica docente y Pensamiento del profesor de Historia de Secundaria". En *Actas del III Congreso Internacional del Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Clark, C. y Peterson. P.** (1986): "Teachers Thought Processes" En: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ª Ed. Nueva York, Macmillan.
- Cohen,L. y Manion, L.** (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Connelly, F. y Elbaz, F.** (1980): "Conceptual Bases for Curriculum Thought:: A Teacher's Perspective". En Foshay, A.W. (Ed.): *Considered Action for Curriculum Improvement*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cook, T. D. y Reichardt, Ch.S.** (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- Cronbach, L J. y otros.** (1980): Course improvement thought evaluation. *Teachers College Records*, 64, 672-683.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X.** (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- Denzin, N.K.** (1970): *The research act in Sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. Londres, The Butterworth Group.
- Denzin, N.K.** (1979): *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K.** (1988): Triangulation. En Keeves, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamons Press. pp.(511 - 513).
- Dunkin, M.J. y Biddle, B.J.** (1974): *The study of teaching*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Elbaz, F.** (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York, Nichols Publishing Co.
- Erickson, F.** (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós.
- Escudero, J.M. and Gonzalez, M.T.** (1985): "Teacher's thinking and curriculum change: a case from the Spanish Primary School", paper presented at ISATT's 1985 Conference May 28-31, Tilburg.
- Escudero, J.M.** (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En: L.M. Villar Angulo (Ed.): *Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones"*. Alcoy, Marfil. pp. 185-225.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. y Clements, B.** (1983): Improving class management: An experiment in an elementary classroom. *Elementary School Journal*, 84 (2), pp 173-188
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.A.** (1991): *Evaluación cualitativa de Programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona, Aljibe.

- Flanders, N.A.** (1970): *Analyzing teaching behavior*. Reading. Addison Wesley.
- Fox, D. J.** (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Gage, N.L. y Needels, M** (1989): Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms. *Elementary School Journal*. Vol.89.Nº.3. pp. 253-300
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S.** (1981): *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hycner, R.H.** (1985): "Some Guidelines for the Phenomenological Analysis of Interview Data", En *Human Studies*, nº 8, pp.279-303.
- Jorgensen, D.L.** (1989): *Participant observation. A methodology for human studies*. Beverly Hills: Sage.
- Kerlinger, F.N.** (1970): *Foundations of Behavioural Research*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F.N.** (1985): *Investigación del comportamiento*. México, Interamericana.
- Lampert, M.** (1984): *Teaching about thinking and thinking about teaching: implications for curriculum change*. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., New Orleans.
- Marcelo, C.** (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- Marcelo, C.** (1988): *Avances en el estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C.** (1988): "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de los profesores de E.G.B." En L.M. Villar Angulo (dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil. pp 277-300
- Marshall, C. y Rossman, G.B.** (1989): *Designing Qualitative Research*. Londres, Sage.
- Medina, A. y Dominguez, M.C.** (1992) "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales". En *Actas del III Congreso Internacional de Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla.
- Medley, D.M.** (1979): "The Effectiveness of Teachers". En Peterson, P. and Walberg H.J. (Eds.): *Research on Teaching*. Berkeley, Mc Cutchan Publishing Corporation. pp. 11-27.

- Miller, G. y Dingwall, R.** (Ed.). (1997): *Context and Method in Qualitative Research*. London:Sage.
- Oliver, D. y Shaver, J.P.** (1966) *Teaching Public Issues in the High School*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Olson, J.** (1981) "Teacher Influence in the Classroom: A Context for Understanding Curriculum Translation" *Instructional Science*, n° 10 pp.259-275.
- Patton,M.Q.**(1987):*How use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills:Sage
- Pérez Gómez. A.I.** (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. pp. 95-138
- Pérez Gómez, A.I.**(1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villa, A (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea. pp. 128-148
- Pérez Gómez, A.I.** (1992):"Enseñanza para la comprensión". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Pérez Serrano, G.** (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- Peterson, P. and Clark, C.M.** (1978):"Teacher's reports of their cognitive processes during teaching". *American Educational Research Journal*, n°. 15 pp. 555-565
- Rosenshine, B.** (1983): Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83 (4), pp.335-351
- Sabiron Sierra, F.**(1990): *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza, Central de Ediciones.
- Sánchez Martín, M.E.** (1996): *Análisis de la formación permanente del profesorado universitario*. Madrid, CCS.
- Santos Guerra, M. A.** (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- Shavelson, R. J.** (1983): Review of research on teachers pedagogical judgements, plans and decisions. Estado de la investigación publicado en *Elementary School Journal*, 83, n°, 4.pp. 392-413.

- Shavelson, R. y Stern, P.** (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 372-419.
- Shulman, L.S.** (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós.
- Silverman, D.** (Ed). (1997): *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London, Sage.
- Soar, R.S. y Soar, R.M.** (1979): Emotional climate and management. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley CA: Mc Cutchan.
- Spradley, J.** (1979): *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Taba, H. y otros.** (1965): *The Taba Social Studies Program*. Reading, Mas.: Addison-Wesley.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.** (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tuckman, B. W.** (1972) *Conducting Educational Research*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- Villar Angulo, L.M.** (1986): (Ed.): *Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones"*. Alcoy, Marfil.
- Villar Angulo, L.M.** (1987): *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar Angulo, L.M.** (1988): (Ed.): *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el profesorado*. Alcoy, Marfil.
- Yinger, R.** (1986): "Examining thought in action: A theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2 n°. 3 pp.263-282

- Wagner, A.C.** (1984): "Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking". En Halkes, R y Olson J.K. (Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 163-175
- Walford, G.** (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Walker, R.** (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- Winne, P.H. y Marx, R.W.** (1977): "Reconceptualising research on teaching". *Journal of Educational Psychology*, nº 69 pp. 668-678.

## CONCLUSIONES FINALES

1. ***Síntesis de la concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria.***
- 2 ***Respuestas a los interrogantes básicos de la investigación.***

## RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

1. ***Representatividad de la muestra***
2. ***Sugerencias metodológicas***
3. ***Recogida de datos***
4. ***Aplicaciones didácticas***
5. ***Bibliografía consultada***



## CONCLUSIONES FINALES

### 1. ***Síntesis de la concepción teórica, y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria.***

El análisis, descripción e interpretación de los datos e informaciones recogidos por medio del cuestionario y de las entrevistas ponen de manifiesto que los procesos cognitivos del profesor y la forma en que construye el conocimiento social están condicionados por una serie de antecedentes fuertemente vinculados a su *formación académica inicial* y a la *forma en que percibe e interpreta los cambios curriculares*.

Entre los primeros cabe destacar:

1. La orientación marcadamente disciplinar dada a su formación académica inicial y enfocada de modo casi exclusivo al dominio científico de aquel sector del conocimiento social que configura su ámbito de especialización: Geografía, Historia o Historia del Arte.
2. Como consecuencia de lo anterior, el docente se auto-identifica en primer termino como "geógrafo" o "historiador" antes que como "profesor" de Geografía o de Historia. De ahí que valore ante todo la competencia científica sobre el dominio de las estrategias didácticas. Sólo cuando se incorpora al mundo de la enseñanza hecha en falta un bagaje de conocimientos psicológicos y didácticos que le son indispensables para orientar su práctica educativa en las aulas. Pero tales normas y principios de actuación son adquiridos, en su mayor parte, a través de su experiencia docente y de su comunicación directa con otros colegas del centro, no por medio de cursos de perfeccionamiento sobre teoría didáctica.

Entre los segundos, son especialmente significativos:

1. La influencia de los planes de estudio anteriores, muy centrados en el dominio de la estructura científica de las asignaturas, lo que ha ido configurando una forma de desarrollo curricular y de práctica docente basado, en el aprendizaje conceptual de los contenidos histórico- geográficos.
2. La tendencia mayoritaria de los profesores que imparten el segundo ciclo de Educación Secundaria a acentuar el carácter propedéutico de los estudios sociales sobre el comprensivo y terminal y que justifican en función del gran número de alumnos que promocionarán al Bachillerato. Este hecho obliga al profesorado a proporcionar a los alumnos una preparación académica suficiente tanto desde el punto de vista conceptual como instrumental, para afrontar sin problemas los aprendizajes más específicos y sistemáticos propios de ese nivel.
3. La ambigüedad de la denominación dada al área de estudios sociales por la administración educativa, "Geografía, Historia y Ciencias Sociales", en la que se hace patente el predominio del conocimiento histórico-geográfico sobre las restantes disciplinas sociales que quedan reducidas -no obstante su declaración expresa a favor de la interdisciplinariedad- a un mero apéndice, lo que sin duda ha de influir en el enfoque dado a su enseñanza.
4. Un cierto escepticismo entre el profesorado con respecto a la capacidad operativa de la nueva propuesta curricular para mejorar la práctica de la enseñanza, por la dificultad de traducir los principios teóricos que la inspiran a formas concretas de actuación en el aula.

Este cúmulo de preconcepciones, experiencias académicas y vivencias profesionales, conforman la *estructura mental* de cada profesor, la cual encuentra su forma de representación y expresión por medio del modelo didáctico adoptado para orientar su intervención educativa.

Las características más comunes y representativas de dicho modelo, que han sido objeto de un análisis pormenorizado y contrastado en el capítulo precedente, se estructuran y definen de forma sistemática al dar respuesta a cada uno de los objetivos que dan sentido a esta tesis y cuyo contenido sintetizamos a continuación.

Objetivo 1. *Supuestos sociológicos, epistemológicos psicológicos y didácticos que fundamentan el modelo de enseñanza del conocimiento social adoptado por los profesores de Educación Secundaria y estructura de dicho modelo didáctico.*

El análisis comparativo y la interpretación contrastada de las opiniones obtenidas por medio del cuestionario y las entrevistas ponen de manifiesto lo siguiente:

1. Con respecto a los fines y valores formativos asignados por el grupo social a ésta área de conocimiento, los profesores consideran que la enseñanza de los estudios sociales debe trascender el simple conocimiento académico de la disciplina para implicar a los alumnos en un proceso de formación integral que abarque la *dimensión cognitiva* ( mediante procesos de comprensión de la realidad social y el desarrollo de una conciencia crítica ante los problemas y desigualdades

del mundo actual ), *la dimensión socio-afectiva* ( promoviendo actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto hacia los demás que lleven al desarrollo de valores genuinamente democráticos y cívicos, indispensables para una inserción y actuación social, efectiva) y la *dimensión instrumental* o *procedimental*, muy vinculada al “saber hacer”, que permita al alumno lograr cada vez mayores niveles de autonomía en el aprendizaje mediante la utilización de técnicas y estrategias para el análisis e interpretación de muy diferentes fuentes documentales y redes informativas.

2. La información suministrada por los profesores relativa a su concepción epistemológica pone de manifiesto la indefinición del marco disciplinar de las Ciencias Sociales desde una perspectiva curricular, pues junto a la presencia en el área de disciplinas de indudable naturaleza social como la Geografía, la Historia, la Economía, la Ciencia Política o la Antropología, sitúan otras materias como la Ecología, la Literatura o la Filosofía dotadas de sus propios marcos conceptuales y cuya inclusión en el área se justificaría por la necesidad de dar a los alumnos una visión lo más completa posible de la realidad social. Por idéntica razón ( además de por razones académicas vinculadas a la formación del profesorado) se explicaría la incorporación de la Historia del Arte. Por el contrario, el escaso reconocimiento concedido a la Psicología Social parece deberse a la incorporación reciente de esta disciplina al curriculum de estudios sociales y a la falta

de preparación del profesorado en este campo.

Según los profesores, la primacía de la Geografía y de la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales está motivada por razones muy diversas (especialización del profesorado, su mayor tradición en el curriculum de estudios sociales, su supuesta mayor capacidad formativa, etc.) destacando entre todas ellas la función vertebradora e integradora asignada a estas disciplinas.

Desde su concepción de la Historia como "Historia total" y de la Geografía como "Geografía global", tan arraigada en el profesorado de este nivel educativo, se explicaría el carácter de ciencias-síntesis concedido a ambas disciplinas, pasando los restantes aspectos sociales a ser analizados a partir de los estudios sectoriales o especializados de aquellas, por ejemplo, los aspectos económicos a través de la Geografía Económica o de la Historia económica y no a través del enfoque y de la aportación específica de la Economía.

Como consecuencia de lo anterior, el estudio interdisciplinar del conocimiento social se aborda a partir de la Geografía y de la Historia y no a través de problemas sociales relevantes, planteamiento que permitiría un enfoque más equilibrado y comprensivo de los fenómenos y procesos sociales.

La importancia concedida por los profesores al aprendizaje de los conceptos

básicos e ideas-clave del conocimiento social pone de manifiesto su preocupación por superar la simple memorización de los datos y hechos específicos y procurar al alumno una comprensión más plena y contrastada de la realidad social presente y pasada.

Las respuestas aportadas por los profesores con respecto a los tópicos esenciales que consideran indispensables para la comprensión histórico-geográfico-social reflejan una gran diversidad de concepciones y de propuestas donde tienen cabida desde unidades instrumentales referidas al método histórico y geográfico, pasando por los tradicionales estudios sectoriales de la Geografía y de los grandes periodos de la Historia, hasta los estudios basados en el análisis de procesos histórico-geográficos de larga duración y amplitud donde un mismo fenómeno o aspecto es analizado en su evolución a lo largo del tiempo o de forma contrastada en diferentes contextos espaciales.

Dentro de esta gran diversidad de opciones, se observa una tendencia general a destacar como temas-clave los específicamente geográficos (como el medio físico o la población ) o históricos (como la sociedad y el cambio en el tiempo ) sobre los de carácter más global como los grandes problemas del mundo actual.

Las corrientes de pensamiento histórico y geográfico son utilizadas por el profesor como enfoques personales o “planos mentales” que les permiten interpretar la

disciplina desde determinados modelos teóricos sin que ello suponga su aplicación en la enseñanza. La única excepción la constituye la corriente marxista de la que algunos profesores aprovechan su metodología con el fin de proporcionar un hilo conductor al estudio de la historia a través de las relaciones económicas o de poder, o la Geografía radical, desde la que son analizadas las desigualdades espaciales actuales.

Aparte de la insuficiente preparación del profesorado en las restantes corrientes de pensamiento histórico y geográfico, sobre todo en las de aparición más reciente como pueden ser la Geografía de la percepción, la Historia radical o la Nueva Historia la razón más importante de su escasa proyección en la enseñanza parece deberse a la necesidad de aproximar puntos de vista personales y llegar a formulas de consenso a nivel de departamento para elaborar la propuesta curricular de etapa.

3. La opción del profesorado por la comprensión de la realidad y el desarrollo de la conciencia crítica de los alumnos como una de las capacidades básicas que los estudios sociales pueden y deben contribuir a desarrollar explica, en gran medida, la importancia concedida al aprendizaje significativo sobre el aprendizaje meramente asociativo.

Ahora bien, las características personales que concurren en el grupo de alumnos de estas edades como son la gran heterogeneidad de capacidades o estilos

cognitivos o los desiguales niveles de conocimientos académicos les lleva a promover modalidades de aprendizaje dirigido u orientado por el profesor mediante propuestas de trabajo muy estructuradas frente a las modalidades de aprendizaje cooperativo o autónomo.

Es al pronunciarse sobre la disposición de los alumnos para el aprendizaje y sobre los principios psicológicos que orientan dicho proceso cuando se pone especialmente de manifiesto el conocimiento práctico de los profesores. Un conocimiento dominado más por la experiencia personal del profesor, lograda a base de tanteos empíricos en el aula, que por la aplicación de principios teóricos sobre el aprendizaje.

La mayoría de los profesores propugna la necesidad de que la propuesta de enseñanza se adapte al nivel de desarrollo operatorio de los alumnos de estas edades, caracterizado por el transito de las operaciones lógico-concretas a las operaciones formales, con todo lo que ello comporta de desarrollo potencial.

La gran aceptación que entre los profesores ha tenido la teoría constructivista y significativa del aprendizaje escolar se debe a la gran afinidad que presenta esta teoría ( debido a su extracción esencialmente escolar ) con la línea de intervención educativa adoptada por el profesor en el aula: presentación del tema y enlace con los conocimientos precedentes de los alumnos, creación de conflictos cognitivos, importancia de la actividad interna y de la



reflexión de los alumnos, el recurso a la participación colaborativa entre iguales, la utilización del contexto socionatural y cultural vinculado al tema de estudio, como medio para dar mayor funcionalidad a los aprendizajes y facilitar su transferencia, etc, etc.

4. De los diferentes supuestos teóricos que fundamentan el modelo de enseñanza del conocimiento social ( sociológico, epistemológico, psicológico y didáctico ) el supuesto teórico más valorado por los profesores es el conocimiento didáctico de la materia, seguido del conocimiento científico-social.

Este orden de prioridades viene a confirmar la preocupación principal del profesorado por los aspectos relativos al *cómo enseñar* y al *qué enseñar* sobre el conocimiento del contexto social y cultural y el conocimiento psicológico de los alumnos.

En cuanto a los elementos o componentes que estructuran el modelo didáctico los que más acaparan la atención reflexiva del profesor son los *contenidos* y las actividades, seguidos de los *objetivos*, de la *metodología* y de la *interacción comunicativa profesor-alumnos*.

Los objetivos, lo mismo que la evaluación, tienen un valor referencial a la hora de programar los restantes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven para marcar un rumbo definido a la intervención del profesor.

Sorprende el escaso reconocimiento que en el modelo de enseñanza adoptado por los profesores, adquieren las variables organizativas de espacio-tiempo y el agrupamiento de los alumnos.

Objetivo 2.      *Objetivos generales asignados a la enseñanza del conocimiento social.*

Las opiniones de los profesores encuestados acerca de los objetivos generales del conocimiento social que consideran más importantes vienen a confirmar sus preferencias, ya manifestadas con anterioridad, al tratar los valores formativos asignados a este ámbito del conocimiento. Así pues, destacan, en primer lugar, la *formación de actitudes sociales*, como la tolerancia, el respeto hacia los demás y la solidaridad, seguida, muy de cerca, del *desarrollo de capacidades y destrezas intelectuales* y, especialmente del sentido crítico, de la comprensión de los problemas sociales del mundo actual y del respeto y conservación de patrimonio artístico, natural y cultural.

En cuanto a la formulación dada a los objetivos didácticos, la casi totalidad de los profesores se muestra partidario de una *formulación expresiva* y de largo alcance.

Al matizar sus respuestas, sobre este aspecto, por medio de la entrevista los profesores manifiestan que los objetivos didácticos tienen un valor referencial para orientar el proceso de aprendizaje y no tanto para controlar los logros inmediatos conseguidos al termino de cada unidad didáctica. De ahí, también, su apreciación

de que el número de objetivos debe ser muy reducido y selectivo ( como corresponde al desarrollo de procesos superiores de pensamiento y de valores sociales) a fin de evitar la excesiva fragmentación y atomización de competencias y destrezas que se produciría mediante una formulación más operativa.

Objetivo 3. *Selección, secuencia y organización del contenido didáctico.*

Es al analizar los contenidos didácticos, cuando se ponen en evidencia algunas contradicciones entre los criterios de selección y de secuenciación anunciados y la organización realmente dada a los contenidos.

Las respuestas de los profesores sobre los criterios de selección muestran su preferencia por los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos sobre la lógica interna de las disciplinas; esta preferencia se repite al especificar los criterios de secuenciación del contenido y destacar, en primer lugar, la conexión con las experiencias y conceptos sociales previos de los alumnos y la adecuación a su nivel de desarrollo operatorio. Sin embargo, al analizar los bloques temáticos que adquieren una mayor importancia en su programación y la organización del contenido didáctico, comprobamos que se produce una “acomodación” del curriculum oficial de estudios sociales a la visión que el profesor tiene de la lógica interna de las disciplinas geográfica e histórica.

Ello demuestra, que las concepciones personales de los profesores funcionan como un filtro que transforma las directrices proporcionadas por los innovadores del currículo, sobre los contenidos que se han de impartir, de forma que cada profesor “elabora” su propio currículo.

Más de la mitad de los profesores se muestra partidario de la modalidad de organización disciplinar, centrada en los conceptos clave y sistemas explicativos de cada disciplina y de la adecuación a su estructura interna ( espacial o cronológica según los casos ).

Esta es la razón por la cual, en Historia predomina el estudio de los grandes periodos históricos desde la Prehistoria hasta la Edad Contemporánea y en Geografía el estudio sectorial en torno al medio físico, la población, o las actividades económicas, pasando a un segundo término los contenidos de carácter más interdisciplinar como pueden ser la diversidad cultural o los problemas del mundo actual.

Las contradicciones entre el pensamiento y la línea de actuación del profesor que parecen derivarse de las manifestaciones anteriores, resultan especialmente alentadoras por lo que puedan suponer como posibilidades de cambio futuras.

Algunos profesores, en este caso los más sensibilizados con la reforma educativa, se están planteando ya la estructuración del contenido curricular en base a problemas

sociales relevantes, utilizando como núcleo integrador del análisis geográfico *el subdesarrollo frente al mundo del bienestar* (lo que permitiría el estudio en torno a estos dos fenómenos de contenidos temáticos que actualmente se tratan por separado como son el medio físico, la población, las actividades económicas o los conflictos espaciales ) o mediante la incorporación de nuevas perspectivas en el estudio de la Historia como pueden ser la importancia concedida al aspecto social en la evolución histórica de las sociedades o al estudio de las sociedades contemporáneas y que al enfatizar la visión sincrónica permite el análisis estructural de las variables que intervienen en un hecho histórico.

Objetivo 4. *Tipo de actividades que llevan a cabo los alumnos para el aprendizaje del conocimiento social y estrategias metodológicas que presiden el trabajo del profesor.*

Las actividades constituyen, junto con los contenidos, el elemento del modelo didáctico que es objeto de una planificación más cuidadosa y pormenorizada por parte del profesor de Educación Secundaria, consciente de su virtualidad para que el alumno alcance nuevos niveles de desarrollo y competencia.

De ahí, su estrecha interdependencia con los objetivos hasta el punto de que el criterio que polariza la atención de los profesores al seleccionar las actividades de aprendizaje sean la *coherencia con los*

*objetivos generales del área de Ciencias Sociales.*

De acuerdo con la importancia concedida a esa interrelación, los tipos de actividades que realizan con mayor frecuencia los alumnos, son las siguientes:

- a) *Actividades para facilitar la comprensión de los hechos sociales* como la explicación, la respuesta a las preguntas formuladas por el profesor, los trabajos sobre diferentes tipos de fuentes documentales y las discusiones en grupo.
- b) *Actividades para el desarrollo de técnicas y procedimientos de trabajo*, como la lectura, descripción, interpretación y elaboración de mapas, cuadros de datos y gráficos, la construcción de resúmenes del tema y de síntesis personales, la realización de comentarios de texto, tanto históricos como geográficos, etc.
- c) *Actividades para el desarrollo de actitudes y valores sociales*, a través de textos históricos, geográficos y periodísticos convenientemente seleccionados para despertar la conciencia crítica de los alumnos ante determinadas situaciones de desigualdad, injusticia social, de degradación medioambiental, de atentados contra el patrimonio histórico o artístico, etc.

El tratamiento estructurado de los contenidos incide en la importancia que en el proceso instructivo adquieren las estrategias metodológicas orientadas o dirigidas por el profesor, como el manejo de

documentos, vinculados al tema de estudio, la interrogación y la explicación sobre otras estrategias más centradas en la autonomía personal del alumno o en la colaboración participativa con los compañeros de clase como pueden ser las estrategias basadas en el descubrimiento, los proyectos de investigación y las técnicas creativas, que son utilizadas, generalmente, de forma ocasional para el estudio de temas de gran actualidad e interés social así como para el desarrollo de los temas transversales del currículo.

Entre un grupo y otro de estrategias didácticas, empiezan a adquirir cada vez mayor importancia en un sector numeroso del profesorado procedimientos de carácter semiestructurado como la resolución de problemas o el debate de ideas sobre cuestiones puntuales planteadas por el profesor, que de consolidarse pueden convertirse en un elemento importante de renovación metodológica.

Las estrategias metodológicas anteriores suelen articularse en una secuencia que define la línea de intervención del profesor y cuyas fases más significativas son las siguientes:

1ª. Presentación de las cuestiones fundamentales del tema objeto de estudio.

2ª. Interrogación dirigida a los alumnos, con el fin de detectar sus ideas previas en relación con el tema y conectarlas con los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir.

3ª. Explicación de los conceptos básicos e ideas clave de la unidad con el apoyo de un esquema conceptual o soporte audiovisual, según los casos.

4ª. Suministro de documentos de todo tipo, previamente seleccionados por el profesor, y orientados a la adquisición del conocimiento y a su posterior aplicación mediante la propuesta de actividades de aprendizaje guiadas, que son realizadas la mayoría de las veces de forma individual y ocasionalmente en grupos de trabajo.

5ª. Discusión en grupo, sobre la base de las actividades realizadas en la fase anterior, sistematización de los conocimientos adquiridos por los alumnos y establecimiento de conclusiones finales que son compartidas por la totalidad de la clase.

6ª. Elaboración por escrito y presentación en forma de resumen, síntesis personal o mapa conceptual de las conclusiones anteriores.

Objetivo 5. *Medios didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y organización dada al aula con el fin de facilitar el trabajo escolar.*

Los materiales y recursos didácticos son utilizados principalmente como fuentes de documentación al servicio de las actividades de aprendizaje de los alumnos más que como soportes concretos de la explicación del profesor.



Este hecho explica el predominio de ciertos recursos didácticos como son el material cartográfico, los cuadros de datos y gráficos, los textos históricos o el libro de texto, con la finalidad de facilitar el conocimiento y la comprensión social a los alumnos, sobre aquellos otros que son utilizados por el profesor en el desempeño de su actividad docente y con una finalidad expositiva, como pueden ser las diapositivas, el vídeo, las fotografías o las transparencias.

En general se observa, tanto en el material didáctico seleccionado por el profesor, como en el diseñado y elaborado por este último un claro predominio de las fuentes documentales ya tradicionales en la enseñanza del conocimiento social, como las señaladas con anterioridad, sobre los medios didácticos aportados por la tecnología moderna a la enseñanza escolar.

El agrupamiento de los alumnos, lo mismo que la distribución del mobiliario y del tiempo son considerados por el profesor como condicionamientos externos que le vienen impuestos por la organización general del centro y con respecto a los cuales poco o nada puede hacer para acomodarlos a su propuesta de trabajo.

Factores como la limitación espacial del aula, la rotación de los diferentes profesores por el mismo grupo/aula, o el carácter estructurado de los contenidos, entre otros, explican que la modalidad de agrupamiento más frecuente sea la del grupo clase y, consiguientemente, la distribución más habitual del mobiliario sea la alineación en filas paralelas.

La distribución en filas paralelas es utilizada indistintamente tanto para la enseñanza colectiva, ya sea expositiva o coloquial, como para el trabajo individual.

El único cambio se produce cuando se trabaja en pequeños grupos, en cuyo caso se vuelve una de las parejas de alumnos para encararse entre sí y formar un grupo de cuatro alumnos.

Dentro de la rigidez con que es concebido el horario de los alumnos, donde se impone el módulo de 50 minutos por clase, el profesor suele hacer un uso bastante flexible del tiempo asignado a cada unidad didáctica.

En términos generales, ésta oscila entre 2 y 4 semanas, tendiendo a imponerse la quincena como unidad básica de tiempo para el desarrollo de cada unidad didáctica.

Entre las razones expuestas por los profesores para justificar la mayor cantidad de tiempo asignada a un tema concreto destacan: la dificultad de aprendizaje del tema, la importancia conceptual del tema o la preferencia del profesor por un tema determinado ( Prehistoria, Feudalismo ).

No deja de sorprender, que razones tan importantes como pueden ser el interés de los alumnos por el tema, o la importancia social del tema reciban asignaciones notablemente inferiores.

Objetivo 6. *Estructura social de participación que rigen*

*los intercambios y el tipo de relaciones que se establecen en el aula, entre profesor y alumnos y de éstos entre sí.*

El clima social que se genera en el aula como consecuencia de la interacción comunicativa entre el profesor y el grupo de alumnos y de estos entre sí, aparece condicionado por la metodología didáctica adoptada por el profesor y el programa de actividades que pretende llevar a la práctica.

En correspondencia con la importancia que en el proceso didáctico tienen la adquisición de conocimientos por el alumno, mediante el manejo de documentos previamente seleccionados por el profesor, la interrogación y la explicación, el clima social del aula aparece conformado por un estilo relacional dinamizado por el propio profesor y caracterizado por la colaboración participativa en un ambiente de cordialidad, tolerancia y respeto.

La poca frecuencia con que se practica en el aula la interacción comunicativa de los alumnos entre sí, parece tener su explicación en el periodo evolutivo en que se encuentran los alumnos, de transición de la niñez a la adolescencia, y, por tanto, sin la suficiente madurez como para prescindir de la actuación tutelada del profesor.

Objetivo 7. *Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y medidas de atención a la diversidad adoptadas por el profesor.*

La mayoría de los profesores se muestra partidarias de la modalidad de *evaluación continua* integrada en el propio proceso de aprendizaje y con una finalidad formativa, acentuando, por tanto, la importancia de la evaluación como base de la mejora del proceso de aprendizaje y de ayuda al alumno, sobre los criterios de eficacia y de rentabilidad inmediata.

Las capacidades objeto de evaluación son la comprensión de los conceptos básicos de la disciplina seguidos de la adquisición de técnicas de trabajo y del desarrollo de actitudes y valores.

Estas capacidades se corresponden con los objetivos generales de la enseñanza del conocimiento social, destacados con anterioridad por los profesores, y confirma la tendencia cada vez mayor a restar importancia en la evaluación a la memorización de los datos y hechos específicos tanto geográficos como históricos.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, es ésta una de las dimensiones que ha experimentado menos cambios. Los profesores siguen manifestando su preferencia por las técnicas de evaluación tradicionales, como son las técnicas de “lápiz y papel” que aseguran una rápida ejecución o aquellas otras que se resuelven por medio de la comunicación con los alumnos en el transcurso del desarrollo del tema y no requieren modificar la organización espacial habitual del aula.

Por el contrario, las técnicas menos utilizadas son aquellas que requieren una atención personalizada a cada alumno, como es el caso de la entrevista, o aquellas otras de mayor complejidad de utilización en las condiciones normales del aula, como es el caso de las grabaciones en vídeo o en audio.

El excesivo número de grupos que ha de atender cada profesor, unido a la elevada "ratio" por aula y a la configuración del horario general del centro según la asignación de 50 minutos por asignatura dificulta, cuando no hace impracticable, la posibilidad de una atención individualizada a los alumnos.

De ahí, el predominio de un tipo de clase colectiva, centrada en el nivel medio de la clase, con dos únicas excepciones: la orientación a aquellos alumnos más capacitados y de ritmo de aprendizaje más rápido mediante propuestas de actividades de mayor ampliación y dificultad y la compensación entendida como la tendencia de los profesores a ayudar y dedicar una mayor atención a los alumnos con poca capacidad o retraso académico.

## **2. *Respuestas a los interrogantes básicos de la investigación.***

- a) *¿La concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social de los profesores de Educación Secundaria se fundamenta y orienta en base a un modelo didáctico integrado?*

Salvo algunos profesores que han llegado a formalizar teóricamente su propuesta de enseñanza desde una perspectiva global, la mayoría de los profesores no parten de un modelo didáctico integrado del conocimiento social donde sus decisiones sobre *para qué enseñar, a quién enseñar, qué enseñar, cómo enseñar o cuando enseñar* se fundamenten y justifiquen en función de una serie de supuestos teóricos previos de índole sociológica, psicológica, epistemológica y didáctica.

Lo normal es que de acuerdo con su concepción de la materia que han de impartir y de su conocimiento práctico de la enseñanza establezcan su plan de trabajo centrado de forma principal en la determinación de los objetivos generales a conseguir, la selección de los contenidos didácticos objeto de estudio, el programa de actividades que han de desarrollar los alumnos y los materiales didácticos utilizados como fuentes básicas de información.

Los restantes elementos del modelo didáctico, tales como la metodología, la organización del trabajo escolar o la interacción comunicativa profesor-alumnos, no suelen ser objeto de planificación sino que forman parte de las rutinas profesionales de cada profesor.

En cuanto a la evaluación, a pesar de sus manifestaciones sobre el valor referencial de los objetivos generales del área de Ciencias Sociales para llevarla a cabo, lo cierto es que a la hora de elaborar las pruebas de evaluación tienen en cuenta sobre todo los contenidos conceptuales y procedimentales que se consideran indispensables para que los alumnos progresen en su proceso de aprendizaje.

No es frecuente, por tanto, entre los profesores de Educación Secundaria la adopción de un modelo didáctico donde la toma de decisiones permita interrelacionar en un todo coherente y unitario la fase preactiva, la fase interactiva y la fase potsactiva de la enseñanza.

Muy al contrario, algunos profesores hondamente preocupados por los contenidos que han de impartir rompen la linealidad del proceso de planificación y sitúan los contenidos en el centro de su programación para a partir de ellos definir los objetivos, seleccionar las actividades, determinar los materiales didácticos o elaborar las pruebas de evaluación.

No obstante, las limitaciones anteriores, los profesores poseen el nivel de conceptualización básico necesario sobre la enseñanza del conocimiento social como para llevar a cabo el proceso de cambio que implica nuestra propuesta de modelo didáctico.

Entre los conceptos rectores y principios orientadores de la acción didáctica de los profesores, que han sido puestos de manifiesto por medio de la encuesta, y, que pueden actuar como elementos reorganizadores y dinamizadores en el proceso de construcción de la nueva información y perspectiva que aporta nuestra propuesta didáctica destacamos los siguientes:

1. Los fines y valores sociales asignados por los profesores a la enseñanza del conocimiento social: comprensión de los fenómenos y procesos sociales, desarrollo de una conciencia crítica, promoción y desarrollo de actitudes de solidaridad, tolerancia, ayuda a los demás y de valores democráticos y cívicos.

2. La importancia concedida al contexto sociocultural en el que tiene lugar la enseñanza, en tanto que determinante de unas condiciones específicas o de unas peculiaridades institucionales que es preciso tener en cuenta en el proceso didáctico.
3. Su concepción psicológica predominantemente constructivista y significativa del aprendizaje escolar y de la intervención educativa.
4. La caracterización de la fase de desarrollo operatorio, correspondiente a los alumnos de 2º ciclo de Educación Secundaria ( 14-16 años ) como de transición del pensamiento operacional concreto al pensamiento formal, con todas las posibilidades que ello comporta desde el punto de vista del aprendizaje del conocimiento social pero también con todas las limitaciones que ello supone.
5. Su concepción esencialmente social de las disciplinas geográfica e histórica y el reconocimiento de la función vertebradora e integradora que cumplen ambas disciplinas.
6. La potencialidad explicativa de los fenómenos y procesos sociales concedida a los conceptos básicos e ideas clave de las Ciencias Sociales.
7. El valor referencial de los objetivos generales del área de Ciencias Sociales para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de continuidad a lo largo de toda la etapa.
8. Su opción por la formulación expresiva y de largo alcance dada a los objetivos frente a la formulación operativa.



9. La consideración de los contenidos como un elemento didáctico con significación propia y no solo como un elemento "neutro" cuyo valor formativo le viene dado por su subordinación a un objetivo determinado.
10. El reconocimiento de la virtualidad formativa de las actividades de aprendizaje para desarrollar en los alumnos la comprensión de la realidad social, el sentido crítico ante los problemas del mundo actual, el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual y de competencias procedimentales relacionadas con la disciplina y la promoción y desarrollo de actitudes democráticas, tales como, la solidaridad, la tolerancia y el respeto hacia los demás.
11. La importancia concedida a las fuentes documentales, previamente seleccionadas por el profesor y puestas a disposición de los alumnos, para adquirir el conocimiento social y facilitar la comprensión de los procesos sociales.
12. La utilización de una estrategia metodológica, en algunos aspectos coincidente con la adoptada en nuestra propuesta de unidad didáctica, y, que puede actuar como impulsora y facilitadora del cambio didáctico.
13. La gran importancia concedida a la interacción comunicativa profesor-alumnos-entre sí para generar un clima social en el aula favorecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
14. El predominio de la modalidad de evaluación formativa, integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a su mejora, sobre la evaluación meramente sumativa, preocupada por la eficacia y la rentabilidad inmediata del producto.

- b) *¿En que medida la aplicación de nuestra propuesta de modelo didáctico puede suponer una mejora sustantiva para la enseñanza del conocimiento social?*

La interacción del profesorado con nuestra propuesta de modelo didáctico puede contribuir de forma efectiva a subsanar algunos de los deficits puestos de manifiesto en su concepción teórica y práctica de la enseñanza del conocimiento social. Especialmente porque permite al profesor contrastar, en todo momento, su pensamiento y línea de actuación en el aula con el proceso seguido en la formalización de nuestra propuesta didáctica: fundamentación teórica del modelo, estructura y elementos constitutivos y concreción y ejemplificación del modelo didáctico a través de una unidad didáctica representativa.

En primer lugar, ofrece al profesor una *plataforma de pensamiento* crítico-constructivista-contextual donde encuentran justificación cada uno de los supuestos teóricos que fundamentan el modelo didáctico.

En este sentido, el proceso de reflexión llevado a cabo sobre las características que definen la sociedad actual y las demandas que plantea a la educación y a la escuela ( supuesto sociológico), la interpretación dada a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos (supuesto psicológico), el análisis efectuado sobre el marco disciplinar propio de las Ciencias Sociales y las corrientes de pensamiento histórico-geográfico que conforman en la actualidad el discurso científico-social (supuesto epistemológico ) o la concepción del proceso instructivo ( supuesto didáctico ) puede

contribuir a animar y esclarecer el debate académico, justo en aquellos aspectos de la teoría de la enseñanza, como son sus bases científicas, donde los profesores han evidenciado una mayor falta de formación, mejorándose así su forma de actuación docente basada en unos conocimientos empíricos y precientíficos sobre la enseñanza.

En segundo lugar, ofrece al profesor una *estructura de modelo didáctico* donde cada uno de los elementos que lo componen (objetivos, contenidos, actividades, medios didácticos, metodología, interacción comunicativa y evaluación) se interrelacionan dinámicamente entre sí buscando su armonía y equilibrio recíprocos.

La interdependencia y cohesión interna de los componentes anteriores anula cualquier posibilidad de jerarquía o relevancia de uno de ellos sobre los restantes, tan común en los modelos tradicionales o tecnológicos al uso, así como en los modelos didácticos asumidos y llevados a la práctica por un gran número de los profesores encuestados

Un modelo didáctico de estas características, permite, igualmente, contextualizar en un esquema interpretativo global de la enseñanza aquellos elementos que aglutinan las preocupaciones más urgentes e inmediatas de los profesores como son la selección de los contenidos, las actividades, la metodología o la evaluación dotándoles, por tanto, de un marco de referencia significativo, que evite que el interés prioritario por la eficacia pueda llevar a los profesores a incurrir en el defecto de un planteamiento unilateral de la enseñanza.

En tercer lugar, proporciona al profesor un *esquema de unidad didáctica* donde hallan expresión concreta los supuestos teóricos y elementos del modelo didáctico, a partir de las decisiones normativas que se van adoptando en cada uno de ellos, configurándose así un diseño de intervención educativa que sirva de guía y orientación inmediata al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su aplicación en el aula hará posible la construcción/reconstrucción del conocimiento social por parte del alumno, al mismo tiempo que la reflexión crítica del profesor sobre el propio proceso instructivo.

- c) *¿Qué cambios efectivos habrían de darse en la organización del centro, departamento y aula para llevar a la práctica el programa de transformación y mejora de los estudios sociales que dicho modelo didáctico requiere ?*

El análisis del discurso de los profesores refleja una fuerte tensión dialéctica entre sus expectativas de *lo que debe ser* la enseñanza del conocimiento social y lo que *realmente es* y de hecho acontece en el aula.

Esta tensión ha llevado a un gran número de profesores a cuestionarse su línea de actuación en el aula y a plantearse la necesidad de un cambio en profundidad que permita ajustar su propuesta curricular a las nuevas exigencias que plantea la enseñanza.

La motivación para el cambio se ha visto impulsada por la necesidad de dar respuesta a un problema de orden práctico: como conciliar una formación de carácter comprensivo y, por tanto, común para todos con un tratamiento diferenciado que tenga en cuenta la gran

heterogeneidad de capacidades, intereses, estilos cognitivos, niveles académicos y expectativas de promoción de los alumnos.

Como los propios profesores entrevistados han reconocido, dicho proceso de cambio deberá afectar, en primer lugar, al pensamiento y a la acción de los docentes y, posteriormente, a la organización del centro, del departamento y del aula. En tanto no se produzca un cambio de mentalidad y de disposición favorable que les lleve a implicarse de forma responsable y activa en los trabajos de renovación que supone la reforma de los estudios sociales, todos los restantes procesos de cambio serán inoperantes.

El análisis del modelo de enseñanza de los profesores que imparten el área de Ciencias Sociales ha puesto al descubierto sus necesidades de formación en una serie de ámbitos específicos como condición previa para que dicha renovación didáctica tenga lugar. Son los siguientes:

- a) Formación psicológica en los principios básicos de la teoría constructivista del aprendizaje que permita formalizar el conocimiento empírico de los profesores sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y orientarlo desde criterios científicos fundamentados.
- b) Formación sobre las ciencias sociales recientemente incorporadas al curriculum como la Sociología, la Antropología, y la Psicología Social y su particular contribución al estudio de los problemas sociales, sobre las principales corrientes del pensamiento histórico-geográfico y su aplicación al conocimiento social y sobre la modalidad de organización interdisciplinar de los contenidos desde el punto de vista de su

enseñanza.

- c) Formación sobre metodología didáctica del conocimiento social y en especial sobre las técnicas y estrategias más adecuadas para el desarrollo de los valores y de los procedimientos en esta área de conocimiento.

En cuanto a los cambios organizativos que habrían de darse destacamos los siguientes:

- 1. A nivel de *centro* se echa en falta una mayor interrelación entre los diferentes departamentos a fin de superar los planteamientos particulares de cada área de conocimiento y poder cumplir con el principio de integración formativa y de interdisciplinaridad que está presente en todo el curriculum de Educación Secundaria y no solo en el área de estudios sociales

Una de las cuestiones pendientes de resolución en la mayoría de los centros lo constituye el diseño y desarrollo de los temas transversales, cuya demora o tratamiento insuficiente se debe a esa falta de relación interdepartamental.

Sería conveniente asimismo replantearse el horario del centro con criterios de mayor flexibilidad con el fin de modificar la asignación temporal de 50 minutos por clase y posibilitar las tareas de investigación colaborativa que demanda la nueva propuesta curricular.

- 2. A nivel de *departamento* se impone la necesidad de unos acuerdos básicos entre los profesores miembros que permita establecer unos mismos objetivos generales para cada ciclo educativo, organizar el contenido social desde supuestos didácticos comunes, actuar de acuerdo con unas orientaciones metodológicas similares y compartir los mismos criterios de evaluación

con el fin de dar una línea de continuidad y coherencia al programa de estudios sociales a lo largo de toda la etapa.

3. A nivel de *aula* sería conveniente la existencia de un *aula temática* de Ciencias Sociales que facilite el trabajo del área, mediante el apoyo de una biblioteca especializada, la dotación de unos materiales y recursos didácticos específicos y una organización espacial más flexible que permita romper con el predominio actual de la clase expositiva y el aprendizaje individual.

#### *Propuesta de mejora de la formación del profesor*

Una propuesta de mejora de la formación del profesor capaz de dar respuesta a las necesidades anteriores debería plantearse desde criterios distintos a los utilizados habitualmente por la administración educativa y consistentes, en la mayoría de los casos, en los consabidos cursos de *diseminación del conocimiento* a base de lecciones magistrales (sistema de formación en cascada) donde se exponen las últimas ideas y teorías aportadas por las ciencias psicológica y didáctica.

Consideramos más adecuado hacer recaer el plan de perfeccionamiento del profesor sobre aquellos interrogantes, problemas, lagunas y fallos de más urgente solución entendidas y percibidas como tales por los mismos profesores que reconocen tenerlos y desean corregirlos o, bien, mediante sugerencias temáticas propuestas por asesores externos que atraigan la atención y el interés de los profesores porque sean pertinentes respecto de sus problemas reales en las aulas y de sus objetivos educativos.

Con respecto a la cuestión metodológica de cómo afrontar dicho perfeccionamiento, sería conveniente tener en cuenta las siguientes condiciones:

- a) Es indispensable que el profesor asuma el protagonismo de su propio perfeccionamiento profesional, sin imposiciones desde arriba y desde fuera, a partir de su convencimiento personal de la necesidad de mejorar sus formas de intervención en el aula.
- b) El lugar más adecuado en el que llevarlo a cabo sería su entorno escolar concreto ( su centro y aula ), en conexión con su propia práctica en las aulas y con la mira puesta en la mejora de dicha práctica con el asesoramiento y ayuda de agentes externos o expertos del mayor nivel científico posible.
- c) La formación profesional de los docentes dependerá, en gran medida, de su capacidad para investigar en el aula ( investigación en la acción ), y someter a la prueba de la práctica los principios teóricos contenidos en la propuesta de innovación curricular. Ahora bien, entendemos esta investigación en el aula, encaminada a mejorar la enseñanza, no como una situación aislada de cada profesor sino como una investigación cooperativa y, por tanto, abierta a la comunicación con otros docentes que tienen los mismos problemas e inquietudes y la misma voluntad de superarlos.



- d) La formación permanente del profesor, para ser efectiva, debería estructurarse en forma de colaboración participativa entre los profesores que integran el departamento de Ciencias Sociales del mismo centro educativo o entre grupos de profesores procedentes de varios centros pertenecientes a una misma zona escolar.

## RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

### **1. *Representatividad de la muestra***

La muestra productora de datos o muestra real ha estado representada por un 10 por ciento de la población objeto de estudio. Dicha proporción debería aumentarse, como mínimo, hasta un 20 por ciento en investigaciones futuras para que sea más representativa.

La mayoría de los profesores que han participado en el estudio, se hallan encuadrados en el 2º ciclo de Educación Secundaria. En investigaciones posteriores sería conveniente incorporar profesores pertenecientes a la etapa de Educación Primaria e incrementar el número de los del 1º ciclo de Educación Secundaria, lo que permitiría comprobar las diferencias existentes en la concepción teórica y en la práctica de la enseñanza entre los profesores de los diferentes niveles educativos y, consiguientemente, las posibilidades de aplicación de nuestra propuesta de modelo didáctico en cada caso.

Los resultados obtenidos por medio de la encuesta y que han permitido configurar el modelo de enseñanza adoptado por los profesores que imparten el conocimiento social en el 2º ciclo de Educación Secundaria, hay que aceptarlos con una cierta precaución, ya que los profesores que han participado de la misma suelen ser los más interesados e implicados en el proceso de reforma educativa, habiéndose inhibido aquellos otros que muestran una actitud más hostil o indiferente ante cualquier propuesta de renovación, lo que sin duda introduce un sesgo importante en la validez de los datos desde el punto de vista de su transferencia.

## **2. Sugerencias metodológicas**

En futuras investigaciones la preocupación esencial debería orientarse al logro de un mayor rigor científico en el uso de la metodología cualitativa a través de la credibilidad ( validez interna ), la transferencia ( validez externa), la consistencia (replicabilidad ) y la confirmabilidad (fiabilidad externa ( Guba y Lincoln, 1982; Goetz y Le Compte, 1982; Pérez Serrano, 1994).

Con respecto a la *credibilidad* para que los datos de la investigación sean aceptables sin ningún tipo de reservas, es decir, más creíbles y, por tanto, más conectados con la realidad, sería conveniente la utilización de diversas formas de triangulación, un trabajo más prolongado en la institución educativa donde tiene lugar el estudio y la discusión de los datos con otros profesionales, expertos en el tema, así como con los profesores de los que se ha extraído la información.

La credibilidad de la investigación puede venir dada por el método de recogida de datos denominado "triada" (Eaulkner, 1982) que integra, conjuntamente, con la entrevista con informantes y encuestados, la observación de los sujetos durante el transcurso de su trabajo y el uso de documentos, registros y archivos de la institución educativa en cuestión.

El enfoque multimetódico que supone la "triangulación" es especialmente adecuado en una investigación como la que nos ocupa al permitirnos estudiar la riqueza y complejidad del comportamiento docente desde diferentes puntos de vista. En afirmación de Eaulkner,(1982: 80 ) las ventajas y potencialidades estratégicas de la investigación multimetódica consiste en su capacidad *"para estimular la estimación de error procedente de una sola fuente de datos, para obtener una validación cruzada de medidas del fenómeno sometido a estudio y para demostrar el enfoque unilateral de los problemas que suele caracterizar la investigación monometódica"*.

El trabajo prolongado del investigador en el centro educativo con los profesores que participan de la investigación permite obtener datos precisos, claros y concretos sobre la forma en que planifican su actuación docente que podrá ser contrastada posteriormente con su intervención educativa en el aula, por medio de la observación participante.

La discusión de los datos con otros profesionales expertos que no están implicados directamente en la situación pueden ayudar al investigador a conseguir el distanciamiento, y la perspectiva necesarias mediante las preguntas y cuestiones críticas que se susciten para desenmascarar muchos errores.

También sería importante una interacción más intensa con el grupo de profesores participantes que vive el problema con el fin de intentar contrastar la veracidad de los datos e intentar averiguar causas más profundas de los mismos.

Con respecto a la *transferencia*, para que los resultados de la investigación puedan aplicarse a otros contextos debe seleccionarse el muestreo teórico en escenarios y contextos múltiples.

En nuestro caso, sería conveniente ampliar la muestra mediante la selección de grupos de profesores que impartan docencia en contextos socioculturales diferentes de los estudiados, por ejemplo, los correspondientes a la zona rural de Madrid o con un escaso nivel de implicación en la reforma educativa.

Con respecto a la *consistencia* para lograr una mayor estabilidad de los datos, sería conveniente, además de la utilización de diversos métodos complementarios de forma que se compensen y complementen los unos con los otros, la revisión de un observador externo a la investigación que analice el proceso seguido y valore el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a la realidad objeto de estudio.

Según Pérez Serrano ( 1994, pp. 93 ) el objetivo de esta metodología consiste en penetrar en las realidades, profundizar en su conocimiento, conocer el rol del investigador, así como las observaciones del contexto y llegar a una cierta estabilidad en los datos que vendría garantizada por la elaboración de teorías previas.

Con respecto a la *confirmabilidad* para lograr una mayor objetividad que garantice que los resultados de la investigación no están sesgados por las motivaciones, intereses y perspectivas del investigador, sería conveniente que éste último elaborase el informe de la investigación con la participación y, en su caso, la posible revisión de todos los implicados y someterlo a la crítica de algún compañero.

### **3. *Recogida de datos***

A diferencia de los profesores que han participado en las entrevistas, los cuales han tenido la oportunidad de explicitar de forma pormenorizada y con toda suerte de detalles las características que definen su modelo didáctico, así como la interpretación y valoración que hacen de cada uno de los elementos que configuran su estructura, los profesores que han respondido al cuestionario, como consecuencia de las limitaciones de tiempo y espacio inherentes a esta técnica de recogida de datos, se han limitado a dar respuesta a los supuestos teóricos y estructura del modelo de enseñanza sugeridos por el investigador.

En investigaciones posteriores, deberían incorporarse en el cuestionario una serie de ítems que permitieran al profesor elaborar un diseño previo de su modelo didáctico.

### **4. *Aplicaciones didácticas***

Para comprobar la validez del modelo didáctico sería conveniente la programación de una unidad didáctica de

acuerdo con el diseño que hemos elaborado y su posterior aplicación en el aula.

Para llevar a cabo la aplicación de la unidad didáctica consideramos que el método más adecuado es el de la *investigación-acción* por dos razones principales:

- a) Porque permitiría completar las fases precedentes de nuestra investigación, especialmente orientadas a la formalización de una teoría de la enseñanza del conocimiento social, con su puesta en práctica en una situación escolar concreta por parte de todos los implicados en la investigación: investigador y profesores participantes.

En este sentido, la teoría no se presenta como un elemento separado y, además, regulador de la acción, sino como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica en la dinámica de la acción reflexiva.

- b) Por su capacidad para mejorar la acción educativa, a partir del proceso de reflexión crítica que se desencadena en el profesor como consecuencia de su puesta en práctica.

La investigación-acción permite *"la toma de conciencia y modificación de habilidades, actitudes, valores y normas de la persona implicada en ella"* (Stenhouse, 1987).

De este modo, la aplicación práctica de la unidad didáctica cumpliría los dos requisitos que le hemos asignado: como proyecto de investigación y como estrategia de perfeccionamiento docente.

Cabe esperar que este cambio individual que se produce en el profesor como consecuencia de la

clarificación de los valores, finalidades, intenciones, cualidades profesionales, percepción del contexto sociocultural en el que realiza su tarea, le impulse a tomar las decisiones pertinentes para llevar a cabo la tarea de transformación, de cambio y de mejora necesarios.

En investigaciones futuras se deben incluir, asimismo, pruebas de evaluación que permitan comprobar las actitudes de los alumnos como otro factor interviniente en la mejora del modelo de enseñanza.

Con ayuda de dichas pruebas, se podría verificar el grado de aceptación entre los alumnos de un modelo de enseñanza basado en la investigación cooperativa y en el debate de ideas frente a un modelo de enseñanza como el practicado mayoritariamente por el profesorado de carácter más expositivo y basado en el trabajo individual del alumno.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

**Eaulkner, R.** (1982 ): "Improvising on a trial", en Van Maanen, J. y Cols.: *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills, Sage.

**Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.** (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid, Morata.

**Guba, E. G, y Lincoln, Y. S,** (1992): *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, Jossey-Bass.

**Pérez Serrano, G.** (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.

**Stenhouse, L.** (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.



## **TERCERA PARTE**

## **ANEXOS**

### **TERCERA PARTE:      ANEXOS**

- Anexo 1.-      Cuestionario sobre el modelo de enseñanza del conocimiento social en la etapa de Educación Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid.***
- Anexo 2.-      Guión de la entrevista inicial aplicada a los profesores.***
- Anexo 3.-      Guión de la entrevista final***
- Anexo 4.-      Tablas de datos del cuestionario***
- Anexo 5.-      Informe-resumen de cada entrevista individual.***

## **ANEXO I**

### **CUESTIONARIO SOBRE EL MODELO DE ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**CUESTIONARIO SOBRE EL MODELO DE ENSEÑANZA  
DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA ETAPA DE E.S.O.  
EN CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

Este cuestionario trata de recoger información para el estudio que estamos realizando sobre el tema *"Teoría y práctica de la enseñanza del conocimiento social en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria"*

Dada su experiencia docente, sus respuestas a este Cuestionario ofrecerán una información sumamente valiosa, que contribuirá, sin duda, a mejorar la formación docente de nuestros alumnos y la práctica de la enseñanza en esta área de conocimiento.

Le rogamos responda con total sinceridad a todas las preguntas. La investigación garantiza el más absoluto anonimato de las respuestas.

Dada la finalidad del estudio, esperamos y agradecemos su valiosa colaboración.

Para contestar al Cuestionario rodee con un círculo el número de la respuesta o respuestas elegidas. En algunos casos, se encontrará con preguntas que habrá de completar con sus propias palabras, para lo cual dispondrá de un espacio determinado.

Si desea algún tipo de información al respecto puede dirigirse al profesor José María Parra Ortiz. Facultad de Educación, Edificio "María Díaz Jiménez", Avda. de Filipinas, 3. 28003 Madrid. Teléfono 394 67 00.

1. *Sexo:*

- Varón 1
- Mujer 2

2. *Su edad está comprendida entre:*

- 20 - 25 años 1
- 26 - 30 años 2
- 31 - 35 años 3
- 36 - 40 años 4
- 41 - 45 años 5
- 46 - 50 años 6
- 51 - 55 años 7
- más de 56 años 8

3. *¿Cuál es la máxima titulación que posee?*

- Diplomado/a de Universidad 1
- Licenciado/a 2
- Doctor/a 3

4. *¿Cuál es su especialidad de estudios?*

---

5. *Su experiencia docente es de:*

- 1 a 5 años 1
- 6 a 10 años 2
- 11 a 15 años 3
- 16 a 20 años 4
- 21 a 30 años 5
- 31 a 40 años 6
- 41 o mas años 7

6. *¿Qué ciclo educativo tiene asignado?*

- Primer ciclo 1
- Segundo ciclo 2

7. *Tipo de centro:*

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| - Público               | 1 |
| - Privado concertado    | 2 |
| - Privado no concertado | 3 |

8. *En su opinión, ¿qué **valores formativos** contribuye a desarrollar en los alumnos la enseñanza de las Ciencias Sociales?*

---

---

---

---

---

9. *¿Qué **disciplinas** deben formar parte de un programa de estudios sociales para la etapa de E.S.O.?*

---

---

---

10. *En su opinión, ¿cuál de estas concepciones es la que mejor caracteriza la enseñanza del conocimiento social en la E.S.O.?*

- |  |   |
|--|---|
| - <b>Disciplinar</b> , respetando la estructura conceptual y la metodología propia de cada disciplina.                         | 1 |
| - <b>Interdisciplinar</b> , interrelacionando las diferentes disciplinas en torno a problemas sociales relevantes.             | 2 |
| - <b>Articulada</b> en torno a la Geografía e Historia por ser dos materias que abordan la realidad humana de forma integrada. | 3 |

11. *¿Qué disciplinas deben ocupar un lugar predominante en el área de Ciencias Sociales?.*

---

---

Indique las razones de la respuesta.

---

---

12. *¿Cuál es la principal aportación de la Historia al conocimiento social de los alumnos?.*

13. *¿Cuál es la principal aportación de la Geografía al conocimiento social de los alumnos?.*

14. *Desde su punto de vista, ¿cómo valora la aportación de las **siguientes disciplinas** al conocimiento y formación social de los alumnos?.*  
*Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.*

- Geografía	1 2 3 4 5 6
- Historia	1 2 3 4 5 6
- Economía	1 2 3 4 5 6
- Ciencia Política	1 2 3 4 5 6
- Sociología	1 2 3 4 5 6
- Psicología Social	1 2 3 4 5 6
- Antropología	1 2 3 4 5 6
- Otras. Indíquelas	

---

---

1 2 3 4 5 6

15. *En su opinión, ¿qué **conceptos básicos** deben transmitirse en un programa de estudios sociales para la etapa de E.S.O.?*

---

---

---

---

16. *¿Qué **Unidades Didácticas** (Bloques Temáticos) considera de fundamental importancia para la comprensión de la realidad histórica-geográfica-social por los alumnos?*

---

---

---

---

---

---

17. *¿Utiliza como punto de partida para la selección y el tratamiento dado a los temas alguna corriente del **pensamiento histórico**?*

- |      |   |
|------|---|
| - SI | 1 |
| - NO | 2 |

En caso afirmativo, indíquelas.

---

---

18. *¿Utiliza como punto de partida para la selección y el tratamiento dado a los temas alguna corriente del **pensamiento geográfico**?*

- |      |   |
|------|---|
| - SI | 1 |
| - NO | 2 |

En caso afirmativo, indíquelas.

---

---



19. *¿Qué tipo de aprendizaje se realiza habitualmente en su aula?. Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el menos habitual y el 6 el más habitual.*

<b>Significativo:</b> mediante la relación de la nueva información que se pretende aprender con los conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva del alumno.	1 2 3 4 5 6
<b>Asociativo:</b> mediante la memorización y acumulación de la mayor cantidad posible de información por el alumno.	1 2 3 4 5 6
<b>Creador o innovador:</b> mediante el cultivo de la capacidad para afrontar situaciones nuevas.	1 2 3 4 5 6
<b>Por descubrimiento:</b> mediante la adquisición de conceptos a través de un método de búsqueda activa.	1 2 3 4 5 6
<b>Vicario:</b> mediante la imitación de modelos de gran significación social para el alumno.	1 2 3 4 5 6
- <b>Social:</b> mediante la interacción comunicativa del profesor con los alumnos y de éstos entre sí.	1 2 3 4 5 6
- Otros. Indíquelos	
<hr/>	1 2 3 4 5 6

20. *¿Qué modalidad de aprendizaje predomina en su trabajo escolar?. Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 la que menos predomina y el 6 la que más predomina.*

- |  |             |
|--|-------------|
| - Aprendizaje individual.  | 1 2 3 4 5 6 |
| - Aprendizaje cooperativo o en equipo.   | 1 2 3 4 5 6 |
| - Aprendizaje colectivo o a nivel de aula.   | 1 2 3 4 5 6 |
| - Aprendizaje dirigido u orientado por el profesor.  | 1 2 3 4 5 6 |
| - Aprendizaje autónomo o realizado y controlado por el propio alumno de acuerdo con sus intereses y aptitudes. | 1 2 3 4 5 6 |

21. *¿Considera que los alumnos poseen la **capacidad necesaria** para comprender los conceptos e ideas principales del conocimiento social previstos para esta etapa educativa?.*

- |      |   |
|------|---|
| - SI | 1 |
| - NO | 2 |

Indique las razones de la respuesta.

---



---



---

22. *¿Qué **principios psicológicos** tiene en cuenta al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

---



---



---

23. *¿Cuáles de éstos **supuestos teóricos** adquieren una mayor importancia en su **modelo de enseñanza**?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

-El conocimiento científico de la materia.	1 2 3 4 5 6
-El conocimiento didáctico de la materia.	1 2 3 4 5 6
-El conocimiento psicológico de los alumnos.	1 2 3 4 5 6
-El conocimiento de los principios del aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
-El conocimiento del contexto social y cultural.	1 2 3 4 5 6
-Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6

24. *¿Cuáles de éstos **elementos** forman parte de la estructura de su **modelo de enseñanza**?*

- Objetivos.	1
- Contenidos.	2
- Actividades.	3
- Metodología de enseñanza.	4
- Medios didácticos.	5
- Organización del espacio y del tiempo.	6
- Interacción comunicativa profesor-alumno.	7
- Evaluación.	8
- Otros. Indíquelos.	9

25. *¿Qué valor concede a cada uno de los elementos siguientes en su práctica de la enseñanza del conocimiento social?. Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.*

- Objetivos.	1 2 3 4 5 6
- Contenidos	1 2 3 4 5 6
- Actividades.	1 2 3 4 5 6
- Metodología de enseñanza.	1 2 3 4 5 6
- Medios didácticos.	1 2 3 4 5 6
- Organización del espacio y del tiempo.	1 2 3 4 5 6
- Interacción comunicativa profesor -alumno.	1 2 3 4 5 6
- Evaluación.	1 2 3 4 5 6
- Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
	1 2 3 4 5 6

26. *Indique los **objetivos** a cuyo logro dedica una mayor atención.  
(Señale 3 opciones como máximo).*

- El conocimiento de los contenidos sociales.	1
- La comprensión de los problemas centrales del mundo actual.	2
- La formación de capacidades y de destrezas intelectuales.	3
- El desarrollo de una conciencia crítica.	4
- La creación de valores democráticos y cívicos.	5
- La formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad.	6
- Otros. Indíquelos.	7
<hr/>	
	7

27. *¿Con cuál de estas dos concepciones se identifica al formular los objetivos didácticos de cada tema?.*

- Objetivos operativos que especifican exactamente lo que han de aprender los alumnos. 1
- Objetivos expresivos, orientadores del proceso de aprendizaje pero que no lo condicionan de antemano. 2

28. *¿Qué criterios son los que predominan en la **selección** de los contenidos?. (Señale una sola respuesta).*

- La estructura lógica de las disciplinas. 1
  - Los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos. 2
  - La actualidad y relevancia social de los temas. 3
  - Otros. Indíquelos.
- 
- 
- 4

29. *¿Qué bloques temáticos del área de Ciencias Sociales adquieren una mayor importancia en su programación?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- Medio ambiente y conocimiento geográfico. 1 2 3 4 5 6
- La población y el espacio urbano. 1 2 3 4 5 6
- La actividad humana y el espacio geográfico. 1 2 3 4 5 6
- Sociedades históricas. 1 2 3 4 5 6
- Sociedad y cambio en el tiempo. 1 2 3 4 5 6
- Diversidad cultural. 1 2 3 4 5 6
- Economía y trabajo en el mundo actual. 1 2 3 4 5 6
- Arte, cultura y sociedad en el mundo actual. 1 2 3 4 5 6
- Participación y conflicto político en el mundo actual. 1 2 3 4 5 6
- La vida moral y la reflexión ética. 1 2 3 4 5 6

30. *Que valor concede a cada uno de los siguientes tipos de contenidos en el aprendizaje de cada tema?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- Los datos y los hechos específicos. 1 2 3 4 5 6
- Los conceptos clave. 1 2 3 4 5 6
- Los principios y generalizaciones. 1 2 3 4 5 6
- Los procedimientos y técnicas de trabajo. 1 2 3 4 5 6
- Las actitudes y los valores sociales. 1 2 3 4 5 6

31. *¿Qué modalidad de **organización del contenido** ha adoptado?*

(Señale una sola respuesta).

- Globalizadora, mediante centros de interés para los alumnos. 1
  - Interdisciplinar, en torno a problemas actuales de gran relevancia social. 2
  - Disciplinar, centrada en los conceptos clave y sistemas explicativos de cada disciplina social. 3
  - Otras. Indíquelas. 4
-

32. *¿Qué criterios ha tenido en cuenta para la **secuenciación** de los contenidos?*

(Ordénelos en función de su importancia, 1º, 2º)

- La adecuación a la lógica interna de las disciplinas. ( )
  - La adecuación al desarrollo cognitivo de los alumnos: transición del pensamiento concreto al abstracto. ( )
  - La conexión con las experiencias y conceptos sociales previos que ya poseen los alumnos. ( )
  - El paso de los conceptos más simples y generales a los más complejos y detallados. ( )
  - El paso del nivel descriptivo y de explicaciones simples a las explicaciones complejas e interpretación personal de los hechos sociales. ( )
  - El paso de los estudios diacrónicos o líneas de desarrollo, con pocas variables, a los estudios sincrónicos con más variables. ( )
  - Otros. Indíquelos. ( )
-



33. *¿Qué criterios ha tenido en cuenta para seleccionar las **actividades**?*

(Ordénelos en función de su importancia).

- Coherencia con los objetivos generales del área de Ciencias Sociales. ( )

- Virtualidad para desarrollar las capacidades cognitiva, motriz, afectiva y social propias del conocimiento social. ( )

- Motivación que la actividad suscita en el alumno. ( )

- Globalidad de efectos que pueden desprenderse de su realización: intelectuales, afectivos, sociales, progreso de destrezas, etc. ( )

- Clima social que fomenta la actividad entre los alumnos: autonomía, cooperación, empatía, igualdad. ( )

- Capacidad para movilizar los diferentes recursos expresivos del alumno: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita, expresión gráfica, etc. ( )

- Relevancia para la vida personal y social de los alumnos. ( )

- Otros. Indíquelos. ( )

---

34. *¿Qué tipo de actividades suelen realizar con mayor frecuencia sus alumnos?*

Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 el menos frecuente y el 6 el más frecuente.

-Escuchar las explicaciones del profesor.	1 2 3 4 5 6
-Responder a las preguntas del profesor.	1 2 3 4 5 6
-Exposición libre de un tema.	1 2 3 4 5 6
-Dialogar con los compañeros de clase.	1 2 3 4 5 6
-Debatir puntos de vista.	1 2 3 4 5 6
-Lectura comprensiva de textos.	1 2 3 4 5 6
-Buscar información utilizando fuentes diversas.	1 2 3 4 5 6
-Comentario de textos.	1 2 3 4 5 6
-Construcción de síntesis personales.	1 2 3 4 5 6
-Redactar un informe o un documento.	1 2 3 4 5 6
-Elaboración de trabajos monográficos en grupo.	1 2 3 4 5 6
-Pequeños trabajos de investigación.	1 2 3 4 5 6
-Interpretación de mapas, cuadros, gráficos.	1 2 3 4 5 6
-Elaboración de mapas, cuadros, gráficos.	1 2 3 4 5 6
-Confección de murales en grupo.	1 2 3 4 5 6
-Juegos de simulación y dramatización.	1 2 3 4 5 6
-Visitas a instituciones, museos, fábricas, etc.	1 2 3 4 5 6
-Otras. Indíquelas.	1 2 3 4 5 6

35. ¿Qué tipo de **incentivos** utiliza con mayor frecuencia para despertar y mantener el interés de sus alumnos?. Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el menos frecuente y el 6 el más frecuente.

- El enlace con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos.	1 2 3 4 5 6
- La adecuación del programa a los intereses y necesidades de los alumnos.	1 2 3 4 5 6
- La participación en la planificación de las actividades.	1 2 3 4 5 6
- La constatación del valor aplicativo de los contenidos.	1 2 3 4 5 6
- La utilización de la realidad social vinculada al tema de estudio.	1 2 3 4 5 6
- La utilización de materiales didácticos novedosos.	1 2 3 4 5 6
- La realización de trabajos en grupo .	1 2 3 4 5 6
- La competencia entre grupos de trabajo.	1 2 3 4 5 6
- La autoemulación.	1 2 3 4 5 6
- El desarrollo de la autoestima del alumno.	1 2 3 4 5 6
- La elevación del nivel de logro o de respuesta del alumno.	1 2 3 4 5 6
- Alabanzas, aprobaciones.	1 2 3 4 5 6
- Censuras, reprobaciones.	1 2 3 4 5 6
- La participación en la evaluación.	1 2 3 4 5 6
- El conocimiento del progreso en el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
- Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6

36. *¿Qué **estrategias de enseñanza** suele utilizar con mayor frecuencia en su aula?*

Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 la menos frecuente y el 6 la más frecuente.

a.	Explicación.	1 2 3 4 5 6
b.	Interrogación.	1 2 3 4 5 6
c.	Debate de ideas.	1 2 3 4 5 6
d.	Técnicas creativas.	1 2 3 4 5 6
e.	Descubrimiento.	1 2 3 4 5 6
f.	Resolución de problemas.	1 2 3 4 5 6
g.	Proyectos de investigación.	1 2 3 4 5 6
h.	Trabajo en equipo.	1 2 3 4 5 6
i.	Estudio personal.	1 2 3 4 5 6
j.	Manejo de documentos.	1 2 3 4 5 6
k.	Otras. Indíquelas.	1 2 3 4 5 6
<hr/>		1 2 3 4 5 6

37. *De las **siguientes actividades docentes**, ¿a cuáles de ellas dedica más tiempo en su trabajo escolar?*

Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 el tiempo mínimo y el 6 el tiempo máximo.

a.	Motivar.	1 2 3 4 5 6
b.	Explicar.	1 2 3 4 5 6
c.	Comunicarse con los alumnos.	1 2 3 4 5 6
d.	Orientar.	1 2 3 4 5 6
e.	Evaluar.	1 2 3 4 5 6

38. *¿Qué **materi al didáctico** suele utilizar con mayor frecuencia en su aula?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el menos frecuente y el 6 el más frecuente.

a.	Libro de texto.	1 2 3 4 5 6
b.	Diccionarios.	1 2 3 4 5 6
c.	Enciclopedias.	1 2 3 4 5 6
d.	Monografías.	1 2 3 4 5 6
e.	Prensa.	1 2 3 4 5 6
f.	Revistas.	1 2 3 4 5 6
g.	Libros de viajes.	1 2 3 4 5 6
h.	Colección de textos históricos.	1 2 3 4 5 6
i.	Material cartográfico	1 2 3 4 5 6
j.	Murales didácticos.	1 2 3 4 5 6
k.	Cuadros de datos y gráficos.	1 2 3 4 5 6
l.	Diapositivas.	1 2 3 4 5 6
m.	Transparencias.	1 2 3 4 5 6
n.	Fotografías.	1 2 3 4 5 6
ñ.	Discos.	1 2 3 4 5 6
o.	Cassettes.	1 2 3 4 5 6
p.	Videos.	1 2 3 4 5 6
q.	Paquetes informáticos	1 2 3 4 5 6
r.	El entorno.	1 2 3 4 5 6
s.	Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6
<hr/>		1 2 3 4 5 6

39. *¿Con qué finalidad utiliza principalmente el material didáctico?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- Para despertar el interés por el tema.	1 2 3 4 5 6
- Para dar un soporte concreto a la información.	1 2 3 4 5 6
- Para proporcionar conocimientos.	1 2 3 4 5 6
- Para facilitar la comprensión.	1 2 3 4 5 6
- Para suscitar la reflexión.	1 2 3 4 5 6
- Para desarrollar la expresión oral y escrita.	1 2 3 4 5 6
- Para promover la comunicación y participación.	1 2 3 4 5 6
- Para aportar evidencias documentales de las cuestiones que se someten a debate.	1 2 3 4 5 6
- Para promover la creatividad.	1 2 3 4 5 6
- Para adiestrar a los alumnos en su utilización.	1 2 3 4 5 6
- Otras. Indíquelas	
<hr/>	1 2 3 4 5 6

40. *¿Cuáles de estos materiales didácticos ha diseñado y elaborado con mayor frecuencia?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el menos frecuente y el 6 el más frecuente.

- |    |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | Redacción de los conceptos fundamentales de la Unidad Didáctica. (Vocab. básico). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b. | Material policopiado específico.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c. | Resúmenes de medios de comunicación: prensa, TV.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d. | Programas de ordenador.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e. | Transparencias.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f. | Paneles informativos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| g. | Documentos de consulta.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| h. | Videos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| i. | Otros. Indíquelos.  |   |   |   |   |   |   |

---

1 2 3 4 5 6

41. *Señale qué **modalidad de agrupamiento** utiliza en clase y con qué frecuencia.*

- |                       | Alguna vez<br>al mes | Alguna vez<br>a la semana | Diariamente |
|-----------------------|----------------------|---------------------------|-------------|
| a. Gran Grupo.        | 3                    | 2                         | 1           |
| b. Grupo Coloquial    | 3                    | 2                         | 1           |
| c. Equipos de Trabajo | 3                    | 2                         | 1           |
| d. Trabajo individual | 3                    | 2                         | 1           |

42. *¿Qué **distribución** suele dar habitualmente al mobiliario?*

- |   |   |
|---|---|
| - Alineación en filas paralelas.            | 1 |
| - Alineación en semicírculo.                | 2 |
| - Alineación en forma de "U".               | 3 |
| - Alineación en círculo.                    | 4 |
| - Alineación en cuadrado de varios alumnos. | 5 |
| - Otras. Indíquelas.                        | 6 |

43. *¿Qué **tiempo** suele dedicar al desarrollo de cada tema?*

- |     |              |   |
|-----|--------------|---|
| - 1 | sesión       | 1 |
| - 2 | sesiones     | 2 |
| - 3 | sesiones     | 3 |
| - 2 | semanas      | 4 |
| - 3 | semanas      | 5 |
| - 1 | mes          | 6 |
| -   | Mas de 1 mes | 7 |

44. *¿En función de qué razones dedica más tiempo a un tema concreto?*

- |  |   |
|--|---|
| - La importancia conceptual del tema.    | 1 |
| - La dificultad de aprendizaje del tema. | 2 |
| - El interés de los alumnos por el tema. | 3 |
| - La importancia social del tema.        | 4 |
| - Otras. Indíquelas.                     | 5 |
- 

45. *¿Qué **modalidades de comunicación** establece habitualmente en su aula?*

Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 la menos habitual y el 6 la más habitual.

- |                           |             |
|---------------------------|-------------|
| - Profesor-alumno.        | 1 2 3 4 5 6 |
| - Profesor-grupo alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| - Alumno-alumno.          | 1 2 3 4 5 6 |
| - Alumnos entre sí.       | 1 2 3 4 5 6 |



46. *¿Qué tipo de **relaciones sociales** predominan en su aula tanto entre profesor y alumnos como de alumnos entre sí?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el que menos predomina y el 6 el que más predomina.

- Democracia.	1 2 3 4 5 6
- Cooperación.	1 2 3 4 5 6
- Empatía.	1 2 3 4 5 6
- Autonomía.	1 2 3 4 5 6
- Actividad.	1 2 3 4 5 6
- Igualdad.	1 2 3 4 5 6
- Formalidad.	1 2 3 4 5 6
- Otras. Indíquelas.	1 2 3 4 5 6
_____	1 2 3 4 5 6

47. *¿En qué fases del proceso de enseñanza-aprendizaje se prolonga más la comunicación con sus alumnos?*

(Señale 3 opciones como máximo).

- En la introducción del tema.	1
- En la explicación.	2
- En el debate de ideas.	3
- En la realización de las actividades.	4
- En la evaluación del proceso de aprendizaje.	5
- En la puesta en común al final del tema.	6
- Otras. Indíquelas.	7
_____	7

48. *¿Qué funciones principales cumple la **evaluación** del proceso de aprendizaje de sus alumnos?*  
 Valore cada una de ellas de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- <b>De diagnóstico</b> , para comprobar la disposición de los alumnos para el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
- <b>Formativa</b> , para ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos.	1 2 3 4 5 6
- <b>Sumativa</b> , para clasificar a los alumnos en función de los resultados académicos conseguidos.	1 2 3 4 5 6
- <b>Orientadora</b> , para guiar a los alumnos sobre la elección de tipos de estudio, de materias optativas,...	1 2 3 4 5 6
- <b>Base de pronóstico</b> , para predecir comportamientos futuros de los alumnos.	1 2 3 4 5 6
- Otras. Indíquelas.	1 2 3 4 5 6

49. *¿A cuáles de estos propósitos sirve de modo principal la evaluación formativa?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- |  |             |
|--|-------------|
| - Al profesor, como un instrumento que le permite comprobar la eficacia de su enseñanza.                     | 1 2 3 4 5 6 |
| - Al profesor, como base de la mejora de la programación y desarrollo de las Unidades Didácticas.            | 1 2 3 4 5 6 |
| - Al profesor, como base de la mejora de su propuesta curricular.  | 1 2 3 4 5 6 |
| - A los alumnos, como un recurso que contribuye a su autoeducación.  | 1 2 3 4 5 6 |
| - Al equipo docente, como un medio que contribuye a mejorar su comunicación y perfeccionamiento profesional. | 1 2 3 4 5 6 |
| - Otros. Indíquelos.   | 1 2 3 4 5 6 |
-

50. *¿Qué contenidos adquieren mayor importancia en la evaluación de sus alumnos?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 la puntuación mínima y el 6 la puntuación máxima.

- Conocimiento de datos y hechos específicos.	1 2 3 4 5 6
- Comprensión de conceptos básicos	1 2 3 4 5 6
- Explicación de generalizaciones y principios.	1 2 3 4 5 6
- Adquisición de destrezas.	1 2 3 4 5 6
- Adquisición de técnicas de trabajo.	1 2 3 4 5 6
- Desarrollo de normas de comportamiento.	1 2 3 4 5 6
- Desarrollo de valores sociales.	1 2 3 4 5 6
- Desarrollo de actitudes sociales.	1 2 3 4 5 6
- Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6

51. *¿Qué instrumentos utiliza con mayor frecuencia para evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos?*

Valore cada uno de ellos de 1 a 6, siendo el 1 el menos frecuente y el 6 el más frecuente.

a. Escalas de observación.	1 2 3 4 5 6
b. Diarios de clase.	1 2 3 4 5 6
c. Pruebas orales.	1 2 3 4 5 6
d. Pruebas escritas.	1 2 3 4 5 6
e. Diálogo con los alumnos.	1 2 3 4 5 6
f. Entrevista.	1 2 3 4 5 6
g. Puestas en común.	1 2 3 4 5 6
h. Pruebas objetivas.	1 2 3 4 5 6
i. Exposición de un tema.	1 2 3 4 5 6
j. Cuestionarios.	1 2 3 4 5 6
k. Grabaciones en audio.	1 2 3 4 5 6
l. Grabaciones en video.	1 2 3 4 5 6
m. Otros. Indíquelos.	1 2 3 4 5 6

52.- *¿Cuándo lleva a cabo la evaluación?*

- Al iniciar el proceso de aprendizaje de cada tema. 1
- Durante el proceso mismo de aprendizaje. 2
- Al finalizar el proceso de aprendizaje. 3
- Periódicamente, de acuerdo con el calendario establecido por el Departamento docente. 4

53. *¿Utiliza alguna medida de atención a la diversidad de los alumnos en función de sus capacidades e intereses?*

- SI 1
- NO 2

En caso afirmativo, indíquelas.

---

---

---

---

---

**Gracias por su colaboración**

## ANEXO II

### **GUIÓN DE LA ENTREVISTA INICIAL APLICADA A LOS PROFESORES**

## **ENTREVISTA INICIAL SOBRE LA CONCEPCIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL DE LOS PROFESORES DE E.S.O.**

### **Cuestionario:**

1. Según su opinión, ¿De qué forma contribuye la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación general y social de los alumnos de Educación Secundaria?
2. ¿Cual es su concepción de las Ciencias Sociales
3. ¿Cómo concibe el proceso de aprendizaje de sus alumnos?
4. ¿Qué elementos o componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta a la hora de programar la enseñanza del conocimiento social?
5. ¿Qué objetivos generales de los que se le han asignado a las Ciencias Sociales ocupan un lugar preferente en su programación?
6. ¿Qué contenidos esenciales forman parte de su programación de estudios sociales para la Educación Secundaria?
7. ¿Qué tipo de actividades suelen realizar con mayor frecuencia sus alumnos?
8. ¿Qué métodos de enseñanza emplea habitualmente?
9. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza con mayor frecuencia?
10. ¿Cómo organiza el trabajo en el aula?

11. ¿Qué tipo de relaciones sociales predominan en el aula entre profesor y alumnos y de éstos entre sí?
12. ¿Qué, cómo y cuándo evalúa el proceso de aprendizaje de sus alumnos?
13. ¿Utiliza algún tipo de medidas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales?



### ANEXO III

## **GUIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL**

## **ENTREVISTA FINAL SOBRE LA CONCEPCIÓN TEÓRICA Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL DE LOS PROFESORES DE E.S.O.**

### **Cuestionario:**

1. Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales) actitudes y valores sociales, contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social?.
2. ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas?.
3. ¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos?.
4. ¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación?. ¿Por qué?.
5. ¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan un lugar destacado en su programación?. ¿Por qué?.
6. ¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria?.
7. ¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento?.

8. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula?. ¿Por qué?.
9. ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área?.
10. ¿De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar?.
11. ¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos?.
12. ¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y qué instrumentos utiliza en cada caso?.
13. ¿Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos?.
14. ¿Cual es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria Obligatoria?.
15. ¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el D.C.B y el Decreto de enseñanzas mínimas?.

## ANEXO IV

### **TABLAS DE DATOS DEL CUESTIONARIO**

## PERFIL DEL DOCENTE Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA (P.1 a 7)

<i>Rasgo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
<b>Sexo</b>			
Varón	29	39.7	3
Mujer	44	60.3	
<b>Edad</b>			
Entre 20 - 25 años	4	5.3	1
Entre 26 - 30 años	5	6.7	
Entre 31 - 35 años	10	13.3	
Entre 36 - 40 años	15	20.0	
Entre 41 - 45 años	23	30.7	
Entre 46 - 50 años	10	13.3	
Entre 51 - 55 años	5	6.7	
Más de 56 años	3	4.0	
<b>Titulación</b>			
Diplomado/a de Universidad	2	2.7	1
Licenciado/a	69	92.0	
Doctor/a	4	5.3	
<b>Especialidad</b>			
Geografía e Historia	28	41.2	8
Historia Moderna y Contemporánea	15	22.1	
Historia del Arte	5	7.4	
<b>Experiencia docente</b>			
De 1 a 5 años	8	10.7	1
De 6 a 10 años	7	9.3	
De 11 a 15 años	13	17.3	
De 16 a 20 años	26	34.7	
De 21 a 30 años	18	24.0	
De 31 a 40 años	3	4.0	
De 41 o más años	1	1.3	
<b>Ciclo educativo que imparte</b>			
Primer ciclo	10	13.9	4
Segundo ciclo	62	86.1	
<b>Tipo de Centro</b>			
Público	60	80.0	1
Privado concertado	15	20.0	
Privado no concertado	0	0.0	

Tabla 1

## VALORES FORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL (P 8).

<i>Valores formativos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
Capacidad y sentido crítico	32	45.7	6
Comprensión de la realidad natural, social y cultural	25	35.7	
Solidaridad	24	34.2	
Tolerancia	22	41.4	
Valores democráticos y cívicos	20	28.5	
Respeto hacia los demás	16	22.8	
Solidaridad interracial con los pueblos oprimidos y valoración del interculturalismo	11	15.7	
Comprensión de los conceptos de espacio y tiempo	9	12.8	
Comprensión de los problemas del mundo actual y proyección hacia el futuro social	9	12.8	
Conocimiento de la evolución del medio y de las sociedades que se asientan en el	7	10.0	
Comprensión de su pasado y reconocimiento de su identidad histórica	6	8.5	
Capacidad de análisis e interpretación de diferentes fuentes de información	4	5.7	

Tabla 2

## DISCIPLINAS QUE INTEGRAN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES (P. 9)

<i>Disciplinas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
Historia	65	92.9	6
Geografía	64	90.4	3
Historia del Arte	28	46.7	16
Sociología	15	36.6	35
Economía	9	22.0	35
Ciencia Política	5	22.7	54
Antropología	2	14.3	62

Tabla 3

## ESTRUCTURA DADA A LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL (P. 10)

<i>Estructura</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
Disciplinar	5	6.8	2
Interdisciplinar	37	50.0	
Articulada en torno a Geografía e Historia	32	43.2	

Tabla 4

## JUSTIFICACIÓN DE LA PRIMACÍA DE DETERMINADAS DISCIPLINAS SOCIALES (P.11)

<i>Deben ocupar un lugar predominante</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
Geografía	64	97.0	10
Historia	59	92.2	12
Historia del Arte	15	53.6	48
<i>Razones</i>			
Debido a su naturaleza de ciencias-síntesis permiten abordar la realidad social de una forma integrada	20	31.7	13
Son disciplinas que ayudan a comprender el entorno del alumno y la evolución histórica de las sociedades	12	19.0	
Son el fundamento de las otras disciplinas sociales	10	15.8	
Proporcionan un marco de referencia espacio-temporal explicativo para desde él abordar las cuestiones sociales	7	11.1	
La especialización del profesorado y consiguientemente su formación académica ha tenido lugar en una u otra disciplina (Geografía e Historia)	7	11.1	
Dan una visión interdisciplinar de la realidad social	6	9.5	

Tabla 5

## APORTACIÓN DE LA HISTORIA AL CONOCIMIENTO SOCIAL (P. 12)

<i>Aportaciones</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
La Historia contribuye a la comprensión de los cambios sociales a lo largo del tiempo	19	27.9	8
Desarrollar el conocimiento del presente a través del estudio del pasado	7	10.2	
Una mayor comprensión de los problemas actuales del mundo a partir de las causas que los originaron	7	10.2	
Valoración del patrimonio histórico y artístico del propio país y de su entorno	7	10.2	
Comprender la evolución de las sociedades y sus características en cada momento histórico	5	7.3	

Tabla 6

## APORTACIÓN DE LA GEOGRAFÍA AL CONOCIMIENTO SOCIAL (P. 13)

<i>Aportaciones</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
El conocimiento del medio en que vivimos	37	52.1	5
Comprender la interacción del hombre con el medio y las consecuencias de todo tipo que se derivan de dicha interacción	14	19.7	
La adquisición del concepto de espacio y el reconocimiento de la plasmación espacial de la vida social	10	14.0	
El conocimiento del medio social próximo y sus analogías y diferencias respecto a otros medios espaciales más distantes	4	5.6	

Tabla 7



**VALORACIÓN RELATIVA DE LA APORTACIÓN DE CADA UNA DE LAS DISCIPLINAS SOCIALES A LA FORMACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS (P. 14)**

<b>Valores</b>	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>		<b>6</b>		<b>N/C</b>
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Geografía	-	-	-	-	2	2.7	7	9.5	16.	21.6	49	66.2	2
Historia	-	-	-	-	-	-	2	2.7	13	17.6	59	79.7	2
Economía	-	-	3	4.1	16	21.1	31	42.5	16	21.9	7	9.6	3
Ciencia Política	1	1.4	5	7.0	19	26.8	32	45.1	10	14.1	4	5.6	5
Sociología	1	1.4	10	14.1	17	23.9	22	31.0	13	18.3	8	11.3	5
Psicología Social	8	11.4	12	17.1	21	30.0	15	21.4	9	12.9	5	7.1	6
Antropología	2	3.3	10	16.7	21	35.0	11	18.3	14	23.3	2	3.3	16

Tabla 8

**CONCEPTOS BÁSICOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL QUE DEBEN SER OBJETO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (P.15)**

<b>Conceptos básicos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N/C</b>
Tiempo histórico	14	31.1	31
Espacio geográfico	13	28.2	
Evolución histórica	13	28.2	
Medio ambiente	11	24.4	
Causalidad histórica	7	15.5	
Prehistoria	7	15.5	
Geografía física	7	15.5	
Geografía humana	7	15.5	
Geografía económica	6	13.3	
Estructura económica	6	13.3	
Estructura social	6	13.3	
Población	6	13.3	

Tabla 9

## TEMAS CLAVE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD HISTÓRICO-GEOGRÁFICA-SOCIAL (P. 16)

<i>Temas clave</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
El medio físico: protección y conservación del medio	17	36.9	30
Sociedad y cambio en el tiempo	17	36.9	
Arte, cultura y sociedad en el mundo actual	17	36.9	
Desarrollo y subdesarrollo: Desequilibrios Norte-Sur	16	34.7	
La población: evolución, estructura y distribución espacial	15	32.6	
Sociedades históricas	13	28.2	
Población y espacio urbano	13	28.2	
Prehistoria	13	28.2	
Interacción del hombre con el medio	11	23.9	
Las actividades humanas y el espacio geográfico	11	23.9	
Sectores de actividad económica	11	23.9	
Mundo clásico: Grecia y Roma	11	23.9	

Tabla 10

## OPCIÓN DEL PROFESOR POR UNA DETERMINADA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO (P. 17)

<i>SI</i>		<i>NO</i>		<i>N/C</i>	
<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
24	34.8	45	65.2	7	-
<i>Corriente del pensamiento histórico de las que parte</i>				<i>N</i>	<i>%</i>
Marxismo				8	38.1
Materialismo histórico				5	23.8
Corriente humanista				3	14.3

Tabla 11

### OPCIÓN DEL PROFESOR POR UNA DETERMINADA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO (P.18)

SI		NO		N/C	
N	%	N	%	N	%
16	23.2	53	76.8	7	-
Corrientes del pensamiento geográfico de las que parte				N	%
Geografía radical				5	33.3
Geografía humanista				3	20.0
Geografía de la percepción				2	13.3
Geografía descriptiva				2	13.3

Tabla 12

### TIPO DE APRENDIZAJE QUE SE REALIZA EN EL AULA ( P. 19)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Significativo	-	-	1	1.3	6	8.0	9	12.0	27	36.0	32	42.7	1
Asociativo	16	22.5	17	23.9	16	22.5	11	15.5	9	12.7	2	2.8	5
Creador o innovador	5	6.9	14	19.4	19	26.4	18	25.0	8	11.1	8	11.1	4
Por descubrimiento	3	4.1	6	8.2	14	19.2	23	31.5	19	26.0	8	11.1	3
Vicario	19	32.8	17	29.3	9	15.5	8	13.8	4	6.9	1	1.7	18
Social	-	-	1	1.3	7	9.5	14	18.9	26	35.1	26	35.1	2
Otros													23

Tabla 13

### MODALIDAD DE APRENDIZAJE QUE PREDOMINA EN EL TRABAJO ESCOLAR (P.20)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Aprendizaje individual	1	1.4	3	4.2	9	12.5	14	19.4	23	31.9	22	30.6	4
Aprendizaje cooperativo	-	-	5	6.9	17	23.6	26	36.1	17	23.6	7	9.7	4
Aprendizaje colectivo	2	2.9	3	4.3	9	12.9	22	31.4	16	22.9	18	25.7	6
Aprendizaje dirigido	-	-	2	2.8	8	11.1	15	20.8	28	38.9	19	26.4	4
Aprendizaje autónomo	28	37.8	19	25.7	7	9.5	10	13.5	7	9.5	3	4.1	2

Tabla 14

## DISPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS PARA EL APRENDIZAJE ( P. 21)

SI		NO		N/C	
N	%	N	%	N	%
50	67.6	24	32.4	2	

Tabla 15

## SUPUESTOS TEÓRICOS QUE PRIMAN EN LA CONCEPCIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR (P.23)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
El conocimiento científico de la materia	1	1.4	-	-	12	16.4	16	21.9	14	19.2	30	40.1	3
El conocimiento didáctico de la materia	-	-	1	1.4	9	12.5	14	19.4	25	34.7	23	31.9	4
El conocimiento psicológico de los alumnos	-	-	6	8.3	12	16.7	23	31.9	20	27.8	11	15.3	4
El conocimiento de los principios del aprendizaje	1	1.4	7	9.7	16	22.2	25	34.7	11	15.3	12	16.7	4
El conocimiento del contexto social y cultural	-	-	2	2.7	12	16.2	16	21.6	25	33.8	19	25.7	2
Otros													

Tabla 16

## ESTRUCTURA DEL MODELO DIDÁCTICO (P. 24)

Elementos componentes	N	%	N/C
Objetivos	69	90.8	7
Contenidos	72	94.7	4
Actividades	68	89.5	8
Metodología de enseñanza	59	77.6	17
Medios didácticos	59	77.6	17
Organización del espacio y del tiempo	54	71.1	22
Interacción comunicativa profesor-alumno	63	82.9	13
Evaluación	60	78.9	16
Otros	8	10.5	-

Tabla 17

## COMPONENTES DEL MODELO DIDÁCTICO DE MAYOR RELEVANCIA PARA LA ENSEÑANZA ( P. 25 )

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Objetivos	-	-	-	-	3	4.1	9	12.2	27	36.5	35	47.3	2
Contenidos	-	-	1	1.3	4	5.3	14	18.7	29	38.7	27	36.0	1
Actividades	-	-	1	1.3	1	1.3	13	17.3	30	40.0	30	40.0	1
Metodología de enseñanza	1	1.4	1	1.4	7	9.5	15	20.3	24	32.4	26	35.1	2
Medios didácticos	1	1.4	2	2.9	12	17.1	22	31.4	22	31.4	11	15.7	6
Organización del espacio y del tiempo	5	7.1	1	1.4	19	27.1	19	27.1	20	28.6	6	8.6	6
Interacción comunicativa profesor-alumno	1	1.4	3	4.2	4	5.6	7	9.9	31	43.7	25	35.2	5
Evaluación	-	-	5	7.4	6	8.8	16	23.5	24	35.3	17	25.0	8
Otros													

Tabla 18

## OBJETIVOS CENTRALES EN LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL ( P. 26 )

Objetivos Centrales	N	%	N/C
El conocimiento de los contenidos sociales	28	36.8	48
La comprensión de los problemas centrales del mundo actual	38	50.1	38
La formación de capacidades y de destrezas intelectuales	47	62.6	29
El desarrollo de una conciencia crítica	46	62.1	30
La creación de valores democráticos y cívicos	18	24.6	58
La formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad.	46	64.7	30
Otros			

Tabla 19

## FORMULACIÓN DADA A LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS ( P. 27 )

Formulación	N	%	N/C
Objetivos operativos	21	28.4	2
Objetivos expresivos	53	71.6	-

Tabla 20

## CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CONTENIDO (P.28)

<b>Criterios</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N/C</b>
La estructura lógica de las disciplinas	27	37.5	4
Los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos	34	47.2	
La actualidad y relevancia social de los temas	9	12.5	
Otros			

Tabla 21

## BLOQUES TEMÁTICOS QUE ADQUIEREN UNA MAYOR IMPORTANCIA EN LA PROGRAMACIÓN (P. 29)

<b>Valoración</b>	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>		<b>6</b>		<b>N/C</b>
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Medio ambiente y conocimiento geográfico	1	1.4	1	1.4	5	7.2	12	17.4	23	33.3	27	39.1	7
La población y el espacio urbano	-	-	-	-	5	7.6	13	19.7	22	33.3	26	39.4	10
La actividad humana y el espacio geográfico	1	1.4	-	-	5	7.2	17	24.6	26	37.7	20	29.0	7
Sociedades históricas	1	1.5	-	-	5	7.4	10	14.7	16	23.5	36	52.9	8
Sociedad y cambio en el tiempo	-	-	-	-	4	5.7	12	17.1	20	28.6	34	48.6	6
Diversidad cultural	1	1.6	3	4.8	13	21.0	20	32.3	20	32.3	5	8.1	14
Economía y trabajo en el mundo actual	1	1.5	5	7.5	16	23.9	23	34.3	14	20.9	8	11.9	9
Participación y conflicto político en el mundo actual	1	1.5	5	7.5	16	23.9	18	27.7	15	23.1	7	10.8	11
Arte, cultura y sociedad en el mundo actual	2	3.2	7	11.1	12	19.0	15	23.8	18	28.6	9	14.3	13
La vida moral y la reflexión ética	9	16.1	10	17.9	21	37.5	8	14.3	5	8.9	3	5.4	20

Tabla 22

## VALORACIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE CONTENIDO (P.30)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Los datos y los hechos específicos	3	4.5	14	20.9	21	31.3	21	31.3	8	11.9	-	-	9
Los conceptos claves	1	1.3	-	-	1	1.3	11	14.7	17	22.7	45	60.	1
Los principios y generalizaciones	-	-	2	2.9	12	17.1	27	38.6	17	24.3	17	24.3	6
Los procedimientos y técnicas de trabajo	-	-	-	-	5	6.9	12	16.7	29	40.3	26	36.1	4
Las actitudes y valores sociales	-	-	-	-	5	7.1	16	22.9	28	40.0	21	30.0	6

Tabla 23

## MODALIDAD DE ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO (P. 31)

Modalidad	N	%	N/C
Globalizadora	15	20.8	4
Interdisciplinar	19	26.4	
Disciplinar	37	51.4	
Otras			

Tabla 24

# CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN DEL CONTENIDO

(P. 32)

Número de orden	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
La adecuación a la lógica interna de las disciplinas	15	23.1	7	10.8	12	18.5	10	15.4	16	24.6	5	7.7	11
La adecuación al desarrollo cognitivo de los alumnos	19	28.8	14	21.2	14	21.2	7	10.6	10	15.2	2	3.0	10
La conexión con las experiencias y conceptos sociales previos de los alumnos	25	37.9	14	21.2	8	12.1	13	19.7	4	6.1	2	3.0	10
El paso de los conceptos más simples y generales a los más complejos y detallados	5	7.8	23	35.9	19	29.7	14	21.9	1	1.6	2	3.1	12
El paso del nivel descriptivo y de las explicaciones simples a las explicaciones complejas y a la interpretación personal de los hechos sociales	4	6.3	5	7.8	15	23.4	16	25.0	22	34.4	2	3.1	12
El paso de los estudios diacrónicos o líneas de desarrollo, con pocas variables a los estudios sincrónicos con más variables	-	-	3	5.1	4	6.8	4	6.8	7	11.9	41	69.5	17
Otros													

Tabla 25



# CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

( P. 33)

Número de orden	1		2		3		4		5		6		7		N / C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Coherencia con los objetivos generales del área de Ciencias Sociales	47	71.2	1	1.5	6	9.1	2	3.0	5	7.6	2	3.0	3	4.5	10
Virtualidad para desarrollar las capacidades cognitivas, motriz, afectiva y social propias del conocimiento social	3	4.8	18	28.6	6	9.5	15	23.8	7	11.1	7	11.1	7	11.1	13
Motivación que la actividad suscita en el alumno	6	9.8	20	32.8	8	13.1	11	18.0	9	14.8	3	4.9	4	6.6	15
Globalidad de efectos que pueden desprenderse de su realización	7	11.5	9	14.8	16	26.2	11	18.0	10	16.4	8	13.1	-	-	15
Clima social que fomenta la actividad entre los alumnos	1	1.6	6	9.5	17	27.0	9	14.3	7	11.1	16	25.4	7	11.1	13
Capacidad para movilizar los diferentes recursos expresivos del alumno	2	3.1	10	15.4	11	16.9	11	16.9	13	20.0	11	16.9	7	10.8	11
Relevancia para la vida personal y social de los alumnos	2	3.3	3	4.9	4	6.6	4	6.6	11	18.0	11	18.0	26	42.5	15
Otros															

Tabla 26

## TIPO DE ACTIVIDADES QUE REALIZAN CON MÁS FRECUENCIA LOS ALUMNOS (P.34)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Escuchar las explicaciones del profesor	1	1.3	8	10.7	14	18.7	19	25.3	19	25.3	14	18.7	1
Responder a las preguntas del profesor	-	-	6	8.0	14	18.7	25	33.3	24	32.0	6	8.0	1
Exposición libre de un tema	19	29.7	17	26.3	13	20.3	10	15.6	5	7.8	-	-	12
Dialogar con los compañeros de clase	1	1.5	10	14.7	28	41.2	18	26.5	10	14.7	1	1.5	8
Debatir puntos de vista	5	7.1	6	8.6	17	24.3	24	34.3	13	18.6	5	7.1	6
Lectura comprensiva de textos	-	-	-	-	8	11.4	16	22.9	27	38.6	19	27.1	6
Buscar información utilizando fuentes diversas	3	4.3	8	11.6	11	15.9	11	15.9	26	37.7	10	14.5	7
Comentario de texto	-	-	6	8.2	16	21.9	16	21.9	23	31.5	12	16.4	3
Construcción de síntesis personales	-	-	3	4.5	13	19.4	17	25.4	24	35.8	10	14.9	9
Redactar un informe o documento	6	9.0	9	13.4	19	28.4	18	26.9	12	17.9	3	4.5	9
Elaboración de trabajos monográficos en grupo	8	11.3	18	25.4	14	19.7	18	25.4	10	14.1	3	4.2	5
Pequeños trabajos de investigación	7	10.3	15	22.1	19	27.9	13	19.1	8	11.8	6	8.8	8
Interpretación de mapas, cuadros, gráficos	-	-	1	1.4	8	11.0	9	12.3	32	43.8	23	31.5	3
Elaboración de mapas, cuadros, gráficos	-	-	2	2.9	8	11.6	12	17.4	29	42.0	18	26.1	7
Confección de murales en grupo	25	39.7	11	17.5	14	22.2	10	15.9	1	1.6	2	3.2	13
Juegos de simulación y dramatización	34	54.8	9	14.6	8	12.9	8	12.9	2	3.2	1	1.6	14
Visitas a instituciones, museos, fábricas, etc.	9	12.7	15	21.1	18	25.4	9	12.7	15	21.0	5	7.0	5
Otras													

Tabla 27

## TIPO DE INCENTIVOS QUE UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA ( P. 35)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
El enlace con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos	-	-	1	1.3	12	15.8	12	15.8	20	26.3	31	40.8	0
La adecuación del programa a los intereses y necesidades de los alumnos	-	-	2	2.8	23	31.9	16	22.6	24	33.3	7	9.7	4
La participación en la planificación de las actividades	14	20.9	13	19.4	18	26.9	15	22.4	5	7.5	2	3.0	9
La constatación del valor aplicativo de los contenidos	2	2.8	9	12.7	16	22.5	18	25.4	22	31.0	4	5.6	5
La utilización de la realidad social vinculada al tema de estudio	-	-	2	2.7	4	5.5	22	30.1	31	42.5	14	19.2	3
La utilización de materiales didácticos novedosos	9	13.2	8	11.8	14	20.6	15	22.1	14	20.6	8	11.8	8
La realización de trabajos en grupo	6	8.6	12	17.1	16	22.9	20	28.6	12	17.1	4	5.7	6
La competencia entre grupos de trabajo	39	60.9	15	23.4	4	6.3	4	6.3	2	3.1	-	-	12
La autoemulación	19	30.2	13	20.6	12	19.0	12	19.0	4	6.3	3	4.8	13
El desarrollo de la autoestima del alumno	4	5.6	4	5.6	19	26.8	14	19.7	21	29.6	9	12.7	5
La elevación del nivel de logro o de respuesta del alumno	1	1.5	3	4.6	20	30.8	13	20.0	20	30.8	8	12.3	11
Alabanzas, aprobaciones	6	8.6	12	17.1	15	21.4	18	25.7	12	17.1	7	10.0	6
Censuras, reprobaciones	22	35.5	19	30.6	12	19.4	6	9.7	3	4.8	-	-	14
La participación en la evaluación	10	15.9	12	19.0	21	33.3	9	14.3	9	14.3	2	3.2	13
El conocimiento del proceso de aprendizaje	-	-	3	4.5	15	22.2	17	25.4	23	34.3	9	13.4	9
Otros													

Tabla 28

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA (P. 36)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/ C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Explicación	-	-	2	2.7	16	21.6	17	23.0	18	24.3	21	28.4	2
Interrogación	-	-	4	5.6	10	14.1	15	21.1	28	39.4	14	19.7	5
Debate de ideas	1	1.4	10	14.1	15	21.1	21	26.9	17	23.9	7	9.9	5
Técnicas creativas	10	16.7	11	18.3	16	26.7	15	25.0	5	8.3	3	5.0	16
Descubrimiento	3	4.4	7	10.3	21	30.9	18	26.5	14	20.6	5	7.4	8
Resolución de problemas	1	1.4	2	2.9	14	20.0	19	27.1	28	40.0	6	8.6	6
Proyectos de investigación	7	10.6	16	24.2	19	28.8	16	24.2	5	7.6	3	4.5	10
Trabajo en equipo	7	10.0	7	10.0	22	31.4	21	30.0	8	11.4	5	7.1	6
Estudio personal	3	4.3	3	4.3	5	7.1	25	35.7	21	30.0	13	18.6	6
Manejo de documentos	1	1.4	3	4.3	13	18.6	10	14.3	30	42.9	13	18.6	6
Otras													

Tabla 29

## TIEMPO PROMEDIO DEDICADO A CADA FUNCIÓN DOCENTE (P. 37)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/ C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Motivar	-	-	2	2.7	14	18.9	24	32.4	22	29.7	12	16.2	2
Explicar	-	-	3	3.9	15	19.7	19	25.0	19	25.0	20	26.3	0
Comunicarse con los alumnos	-	-	-	-	10	13.5	18	24.3	25	33.8	21	28.4	2
Orientar	-	-	3	4.1	8	10.8	37	50.0	16	21.6	10	13.5	2
Evaluar	4	5.6	11	15.3	12	16.7	22	30.6	18	25.0	5	6.9	4

Tabla 30

# **TIPO DE MATERIAL DIDÁCTICO QUE UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA (P.38)**

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/ C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Libro de texto	6	8.1	4	5.4	10	13.5	18	24.3	10	13.5	26	35.1	2
Diccionarios	16	25.4	12	19.0	10	15.9	12	19.0	9	14.3	4	6.3	13
Enciclopedias	12	19.7	15	24.6	13	21.3	12	19.7	3	4.9	6	9.8	15
Monografías	14	22.2	24	38.1	9	14.3	12	19.3	3	4.8	1	1.6	13
Prensa	6	9.0	12	17.9	16	23.9	13	19.4	10	14.9	10	14.9	9
Revistas	12	19.0	17	27.0	12	19.0	9	14.3	8	12.7	5	7.9	13
Libros de viajes	24	42.9	14	25.0	10	17.9	3	5.4	4	7.1	1	1.8	20
Colección de textos históricos	2	3.0	6	9.1	6	9.1	14	21.2	27	40.9	11	16.7	10
Material cartográfico	1	1.4	2	2.9	8	11.4	8	11.4	30	42.9	21	30.0	6
Murales didácticos	17	29.8	16	27.1	7	11.9	9	15.3	10	16.9	-	-	17
Cuadros de datos y gráficos	-	-	1	1.4	7	9.7	20	27.8	23	31.9	21	29.2	4
Diapositivas	6	8.6	10	14.3	12	17.1	13	18.6	12	17.1	17	24.3	6
Transparencias	21	35.0	12	20.0	9	15.0	4	6.7	10	16.7	4	6.7	16
Fotografías	17	27.9	10	16.4	9	14.8	15	24.6	7	11.5	3	4.9	15
Discos	40	75.5	5	9.4	4	7.5	3	5.7	1	1.9	-	-	23
Cassettes	34	61.8	9	16.4	3	5.5	6	10.9	3	3.6	1	1.8	21
Videos	4	6.1	12	18.2	10	15.2	16	24.2	18	27.3	6	9.1	10
Paquetes informáticos	40	71.4	8	14.3	2	3.6	3	5.4	1	1.8	2	3.6	20
El entorno	13	22.0	15	25.4	12	20.3	10	16.9	5	8.5	4	6.8	17
Otros													

Tabla 31

## FINALIDAD DEL MATERIAL DIDÁCTICO ( P.39)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Para despertar el interés por el tema	-	-	3	4.3	12	17.1	16	22.9	20	28.6	19	27.1	6
Para dar un soporte concreto a la información	-	-	1	1.4	6	8.2	15	20.5	29	39.7	22	30.1	3
Para proporcionar conocimientos	-	-	4	5.6	6	8.5	16	22.5	28	39.4	17	23.9	5
Para facilitar la comprensión	-	-	-	-	5	6.9	17	23.6	23	31.9	27	37.5	4
Para suscitar la reflexión	-	-	2	2.9	12	17.1	15	21.4	21	30.0	20	28.6	6
Para desarrollar la expresión oral y escrita	1	1.5	6	9.1	16	24.2	14	21.2	21	31.8	8	12.1	10
Para promover la comunicación y participación	-	-	4	5.9	15	22.1	20	29.4	23	33.8	6	8.8	8
Para aportar evidencias documentales de las cuestiones que se someten a debate	2	2.8	8	11.3	22	31.0	12	16.9	16	22.5	11	15.5	5
Para promover la creatividad	8	12.3	16	24.6	14	21.5	19	29.2	4	6.2	4	6.2	11
Para adiestrar a los alumnos en su utilización	4	5.7	5	7.1	14	20.0	20	28.6	20	28.6	7	10.0	6
Otras													

Tabla 32

## MATERIAL DIDÁCTICO DISEÑADO Y ELABORADO POR EL PROFESOR (P.40)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Redacción de los conceptos fundamentales de la Unidad Didáctica	1	1.4	3	4.2	4	5.6	12	16.9	18	25.4	33	46.5	5
Material policopiado específico	1	1.5	5	7.4	9	13.2	10	14.7	17	25.0	26	38.2	8
Resúmenes de medios de comunicación :prensa, TV	2	2.9	16	23.5	16	23.5	15	22.1	13	19.1	6	8.8	8
Programas de ordenador	37	71.2	6	11.5	7	13.5	1	1.9	1	1.9	-	-	24
Transparencias	26	46.4	8	14.3	8	14.3	4	7.1	8	14.3	2	3.6	20
Paneles informativos	32	60.4	4	7.5	9	17.0	7	13.2	1	1.9	.	.	23
Documentos de consulta	4	6.1	2	3.0	17	25.8	21	31.8	17	25.8	5	7.6	10
Videos	15	28.8	6	11.5	9	17.3	9	17.3	9	17.3	4	7.7	24
Otros													

Tabla 33

## MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS

(P. 41)

Frecuencia	Alguna vez al mes		alguna vez a la semana		Diariamente		N/C
	N	%	N	%	N	%	
Gran Grupo	27	48.2	6	10.7	23	41.1	20
Grupo Coloquial	19	33.3	27	47.4	11	19.3	19
Equipos de Trabajo	41	62.1	19	28.8	6	9.1	10
Trabajo individual	3	4.3	16	22.9	51	72.9	6

Tabla 34

## DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO (P. 42)

Modalidades	N	%	N/C
Alineación en filas paralelas	59	81.9	4
Alineación en semicírculo	3	4.2	
Alineación en forma de "U"	8	11.1	
Alineación en círculo	0	0	
Alineación en cuadrado de varios alumnos	2	2.8	
Otras:			

Tabla 35

## TIEMPO DEDICADO AL DESARROLLO DE CADA UNIDAD TEMÁTICA (P. 43)

<i>Tiempo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
1 Sesión	1	1.6	12
2 Sesiones	3	4.7	
3 Sesiones	12	18.8	
2 Semanas	28	43.8	
3 Semanas	12	18.8	
1 Mes	7	10.9	
Más de 1 mes	1	1.6	

Tabla 36

## RAZONES QUE JUSTIFICAN EL TIEMPO DEDICADO UNA UNIDAD DIDÁCTICA CONCRETA (P. 44)

<i>Razones</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N/C</i>
La importancia conceptual del tema	32	43.8	3
La dificultad de aprendizaje del tema	36	49.3	
El interés de los alumnos por el tema	5	6.8	
La importancia social del tema	-	-	
Otras			

Tabla 37

## MODALIDAD DE COMUNICACIÓN QUE SE ESTABLECE EN EL AULA (P. 45)

<i>Valoración</i>	<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>4</i>		<i>5</i>		<i>6</i>		<i>N/C</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Profesor-alumno	1	1.4	-	-	9	12.5	16	22.2	14	19.4	32	44.4	4
Profesor-grupo de alumnos	-	-	-	-	2	2.8	16	22.5	21	29.6	32	45.1	5
Alumno-Alumno	5	8.1	16	25.8	14	22.6	21	33.9	6	9.7	-	-	14
Alumnos entre sí	3	5.0	9	15.0	18	30.0	18	30.0	9	15.0	3	5.0	16

Tabla 38



### TIPO DE RELACIONES SOCIALES QUE PREDOMINAN EN EL AULA (P. 46)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Democracia	-	-	2	2.9	17	25.0	20	29.4	14	20.6	15	22.1	8
Cooperación	1	1.4	3	4.2	4	5.6	28	39.4	23	32.4	12	16.9	5
Empatía	1	1.6	2	3.1	16	25.0	11	17.2	26	40.6	8	12.5	12
Autonomía	3	4.5	8	12.1	17	25.8	17	25.8	13	19.7	8	12.1	10
Actividad	1	1.5	2	2.9	11	16.2	18	26.5	23	33.8	13	19.5	8
Igualdad	2	2.9	6	8.7	8	11.6	23	33.3	13	18.8	17	24.6	7
Formalidad	8	12.7	15	23.8	10	15.9	10	15.9	12	19.0	8	12.7	13
Otras													

Tabla 39

### FASE DE LA ENSEÑANZA EN LA QUE SE PROLONGA LA COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS (P. 47)

Fases	N	%	N/C
En la introducción del tema	25	33.3	1
En la explicación	33	44.0	1
En el debate de ideas	15	20.0	1
En la realización de las actividades	34	49.3	7
En la evaluación del proceso de aprendizaje	13	21.7	16
En la puesta en común al final del tema	25	41.7	16
Otras			

Tabla 40

### FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN (P.48)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
De diagnóstico	-	-	2	2.8	17	23.9	19	26.8	21	29.6	12	16.9	5
Formativa	-	-	-	-	7	9.7	15	20.8	29	40.3	21	29.2	4
Sumativa	7	10.3	7	10.3	16	23.5	16	23.5	10	14.7	12	17.6	8
Orientadora	2	3.0	16	23.9	18	26.9	12	17.9	11	16.4	8	11.9	9
Base de pronóstico	18	29.0	21	33.9	5	8.1	12	19.4	5	8.1	1	1.6	14
Otras													

Tabla 41

## PROPÓSITOS QUE CUMPLE LA EVALUACIÓN FORMATIVA ( P.49 )

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/ C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Al profesor, como un instrumento que le permite comprobar la eficacia de su enseñanza	-	-	8	11.0	3	4.1	17	23.3	21	28.8	24	32.9	3
Al profesor, como base de la mejora de la programación y desarrollo de las Unidades Didácticas	-	-	2	2.8	6	8.3	17	23.6	27	37.5	20	27.8	4
Al profesor, como base de la mejora de su propuesta curricular	2	2.9	5	7.4	14	20.6	20	29.4	13	19.1	14	20.6	8
A los alumnos, como un recurso que contribuye a su autoeducación	1	1.4	2	2.6	17	24.3	16	22.9	18	25.7	16	22.9	6
Al equipo docente, como un medio que contribuye a mejorar su comunicación y perfeccionamiento profesional	9	13.4	5	7.5	17	25.4	14	20.9	14	20.9	8	11.9	9
Otros													

Tabla 42

## CONTENIDOS QUE ADQUIEREN MAYOR IMPORTANCIA EN LA EVALUACIÓN (P. 50)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/ C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Conocimientos de datos y hechos específicos	5	7.4	12	17.6	21	30.9	22	32.4	7	10.3	1	1.5	8
Comprensión de conceptos básicos	-	-	-	-	3	4.2	4	5.6	20	27.8	45	62.5	4
Explicación de generalizaciones y principios	-	-	1	1.6	14	21.9	20	31.3	17	26.6	12	18.8	12
Adquisición de destrezas	-	-	1	1.4	9	12.9	19	27.1	25	35.7	16	22.9	6
Adquisición de técnicas de trabajo	-	-	1	1.4	3	4.2	14	19.7	31	43.7	22	31.0	5
Desarrollo de normas de comportamiento	2	3.1	6	9.4	15	23.4	19	29.7	15	23.4	7	10.9	12
Desarrollo de valores sociales	-	-	3	4.4	8	11.8	13	19.1	23	33.8	21	30.9	8
Desarrollo de actitudes sociales	1	1.5	4	6.1	8	12.1	12	18.2	17	25.8	24	36.4	10
Otros													

Tabla 43

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (p. 51)

Valoración	1		2		3		4		5		6		N/C
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Escalas de observación	16	27.1	5	8.5	12	20.3	8	13.6	14	23.7	4	6.8	17
Diarios de clase	9	13.8	11	16.9	5	7.7	15	23.1	15	23.1	10	15.4	11
Pruebas orales	9	13.4	11	16.4	19	28.4	14	20.9	4	6.0	10	14.9	9
Pruebas escritas	-	-	2	2.7	7	9.3	14	18.7	21	28.0	31	41.3	1
Dialogo con los alumnos	2	2.9	2	2.9	19	27.9	19	27.9	20	29.4	6	8.8	8
Entrevista	13	22.8	14	24.6	15	26.3	8	14.0	6	10.5	1	1.8	19
Puesta en común	9	13.4	6	9.0	13	19.4	15	22.4	12	17.9	12	17.9	9
Pruebas objetivas	6	9.0	4	6.0	8	11.9	16	23.9	16	23.9	17	25.4	9
Exposición de un tema	15	23.4	16	25.0	10	15.6	7	10.9	12	18.8	4	6.3	12
Cuestionarios	12	19.0	15	23.8	13	20.6	8	12.7	11	17.5	4	6.3	13
Grabaciones en audio	39	83.0	3	6.4	1	2.1	1	2.1	3	6.4	-	-	29
Grabaciones en video	37	77.1	3	6.3	2	4.2	1	2.1	4	8.3	1	2.1	28
Otros													

Tabla 44

## FASES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN QUE SE LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN (p.52)

Fases	N	%	N/C.
Al iniciar el proceso de aprendizaje de cada tema	20	27.0	2
Durante el proceso mismo de aprendizaje	33	44.6	
Al finalizar el proceso de aprendizaje	17	23.0	
Periódicamente, de acuerdo con el calendario establecido por el Departamento docente	4	5.4	

Tabla 45

## MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS (P. 53)

SI		NO		N/C
N	%	N	%	
45	63.4	26	36.6	5

Tabla 46

## ANEXO V

### **INFORME-RESUMEN DE CADA ENTREVISTA INDIVIDUAL**

# INFORME-RESUMEN DE CADA ENTREVISTA INDIVIDUAL

## SUJETO A (CIES.H.41-45)

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales) actitudes y valores sociales, contribuyen a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social?

1.CAP. INT. *R. Con respecto a las capacidades intelectuales, contribuye a saberse expresar formalmente, a entender de forma comprensiva todo tipo de materiales que lleguen a ellos, tanto escritos, como gráficos u orales.*

2.CAP.INS. *En cuanto a las capacidades instrumentales, contribuye al manejo de fuentes de todo tipo, tanto históricas como geográficas.*

3.ACT.VAL. *En cuanto a las actitudes y valores, actitudes de solidaridad, de socialización en general, lo que significaría integrarse en la sociedad, de implicarse corresponsablemente en las actividades de grupo y con respecto a los valores, el desarrollo del sentido de la participación social y de la democracia entendida en un sentido pleno, de saber decidir entre todos.*

**(P.2).** ¿ Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

- 1.OBJ. EST. **R.** *El objeto de estudio de las CC.SS. son las personas en el medio en que están y las relaciones que han establecido durante el tiempo que llevan en ese medio.  
Las personas en el medio y la evolución que han seguido y la relación que han tenido las personas entre sí, con todas las formas de organización posible que han tenido.*
- 2.METOD. *Con respecto a la metodología a utilizar, tanto en Geografía como en Historia, utilizo algunos elementos comunes como son, por ejemplo, la utilización de las fuentes; la fuente escrita la utilizo más cuando imparto Historia y la fuente gráfica la utilizo más en Geografía.  
Y ante todo que sepan lo que es el método científico, que sepan plantearse hipótesis, que sepan buscar las fuentes, verificarlas, etc, para llegar a una conclusión última.  
Esta metodología es común en las dos materias.  
Otro aspecto común es la causalidad, tan importante en la Historia, también se ve en la Geografía.*
- 3.DIS.INT. *En cuanto a las disciplinas integrantes, básicamente la Geografía y la Historia, lo que pasa es que luego hay otras que para nosotros son auxiliares, por ejemplo, en relación con la Geografía, la Ecología, o en el caso de la Historia, aspectos de Economía, por supuesto, de Ciencia Política, aspectos culturales, tanto la Literatura como la Historia del Arte o la Filosofía, aspectos de la Sociología, relacionados con la sociología electoral, aspectos de Psicología Social, aunque yo realmente no me meto en ello, aspectos de Antropología y etnológicos, para el estudio de los primitivos actuales y su relación con lo que sería la humanidad en la Prehistoria.*

4.REL.DIS.

*Yo considero como ciencias fundamentantes por la función vertebradora e integradora que desempeñan la Geografía y la Historia, porque le doy mucha importancia al concepto básico del espacio y del tiempo.*

*Quiero decir que las materias que hemos tenido han sido estas y de alguna manera aquellos aspectos que me han interesado de otras ciencias las he integrado en ellas.*

*Si en lugar de situarme en la perspectiva histórico-geográfica me situara en la perspectiva de la Sociología, lógicamente tendría que recurrir a la Economía, a la Historia, etc. como auxiliares en ese caso.*

*Yo me planteo la relación con las otras ciencias sociales desde mi óptica de profesor de Geografía o de Historia.*

**(P.3).** *¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?*

1.PR.D.EVO.

**R.** *Parto siempre de la capacidad de comprensión que indica la evolución que tiene el alumno.*

*Me parece muy importante considerar en qué punto del desarrollo se encuentran los alumnos para a partir de ahí ponerse por delante, pero inmediatamente por delante y potenciar sus capacidades un poco como tirando de la cuerda. No podemos ir por detrás esperando que vaya evolucionando y cuando ya haya evolucionado aportarle una serie de conocimientos.*

*Procuro tener en cuenta su situación de maduración psicológica aunque en estas edades no están todos al mismo nivel evolutivo; procuro con respecto a la capacidad de abstracción ver en qué aspectos están, si están en estadios primitivos o lógico concretos o si están en un*

*estadio de abstracción formal.*

*La experiencia me demuestra que en una misma clase te encuentras con alumnos que están en estadios concretos que no son capaces de extrapolar, de generalizar y otros en cambio si lo logran.*

*Para mí eso supone una complicación en el sentido de que están en distintos niveles, para unos son cosas evidentes y para otros ni las huelen.*

2. PR. APRE. *Desde el punto de vista de los principios del aprendizaje, mi postura está bastante próxima al constructivismo, es decir, que el alumno construye sus aprendizajes. Pero soy más bien heterodoxo, es decir, que no sigo una única corriente, posiblemente también por falta de formación psicológica. Hay una cosa que sí que tengo en cuenta y es que cada uno aprende de si mismo, es decir, que los trabajos en grupo pueden hacer aportaciones importantes al individuo, pero el trabajo personal y autónomo para mí es fundamental.*

*Parto siempre de lo que conocen.*

*Procuro partir del nivel que tienen, del nivel de comprensión y del nivel de conocimientos previos y a partir de ahí vamos aportando cosas para que cada chaval vaya completando su aprendizaje y desarrollando su propia capacidad.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?*



**1.COM.BAS.** **R.** *Considero que todos los elementos son importantes, sí bien últimamente me planteo los objetivos a conseguir, porque en función de eso está todo lo demás.*

*Antes me planteaba directamente las actividades, desarrollábamos las actividades y luego la evaluación.*

*Pero cada vez más me planteo que es lo que quiero conseguir y en función de eso, programo los conceptos que vamos a conseguir, los procedimientos y como los relaciono con los conceptos, los valores que vamos a intentar desarrollar y luego las actividades a realizar, incluyendo el tiempo dedicado a cada uno de los temas y la evaluación.*

*Procuro prestar una gran atención a las actividades, concretamente con los materiales que les proporciono, y sobre todo que la actividad que vamos a realizar sea muy adecuada a los objetivos que queremos conseguir.*

**(P.5).** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan un lugar destacado en su programación ? ¿Por qué?.*

**1.OBJ.COGE.** **R.** *En la disciplina geográfica, el alumno tiene que alcanzar una noción del espacio, el sentido de la medida mediante la utilización de escalas, el sentido de la localización espacial, de la relación entre las cosas.*

*Comprender la implicación de las personas con el aspecto geográfico.*

*Que sepan relacionar aspectos como el clima, el relieve etc. con el hábitat o con el desarrollo.*

*Que comprendan el por qué de la desigualdad en el mundo.*

*Y desde el punto de vista histórico que adquiriera la noción del tiempo y la idea de evolución social.*

2.OBJ.PRO. *A nivel procedimental, en Geografía, destacaría la utilización de mapas, de gráficos y de tablas.*

*No solo que sepan interpretar una tabla de datos sino también elaborarla.*

*En Historia, ante todo el trabajo con las fuentes y con el método científico.*

3.OBJ.ACT. *En cuanto a actitudes, en Geografía el respeto hacia la naturaleza, la creación de una conciencia ecológica, el respeto del patrimonio medioambiental y el buen uso de los recursos que tenemos.*

*En Historia tiene una fundamental importancia la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, es decir, por una parte ser capaces de trasladarse de época y concebir las cosas desde la propia mentalidad de aquella gente que vivió ese momento histórico para entenderlo y como segunda forma de empatía a través de los trabajos en grupo, el pensar que cuando otro dice una cosa y es completamente distinto de lo que yo digo, ver porqué lo está diciendo y qué mecanismo lleva a esa persona a afirmar o defender lo que dice.*

*Y ante todo, el desarrollo del respeto entre los alumnos, que respeten las opiniones de los demás.*

1.UNI.DID. **(P.6).** *¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales, para la Educación Secundaria ?*

a).GEOGRA. **R.** *En Geografía utilizo tres grandes bloques temáticos a lo largo del curso: el medio físico, la población y la desigualdad en el*

*mundo actual.*

*En el primer bloque, el medio físico, se estudia la Tierra, su forma, diferentes formas de representación, la hidrosfera, la litosfera, la atmósfera, etc. con un especial hincapié en el clima.*

*En la población estudiamos como la conocemos, es decir, las fuentes demográficas, los efectivos mundiales por continentes, países, comunidades autónomas y evolución de esos efectivos, los movimientos de la población, la estructura de la población y dentro de la estructura el estudio por sectores económicos, no solo desde el punto de vista de la geografía económica sino por la relación con la historia y por último el hábitat, como las personas viven en núcleos rurales o urbanos.*

*En el tercer bloque, sobre la desigualdad en el mundo, trabajo el mundo, Europa, dentro de la Comunidad Europea, España y dentro de España como las comunidades autónomas no son todas iguales, qué posición ocupan dentro de España y luego a nivel local.*

*Sintetizando en el estudio de este apartado entraría el desarrollo y el subdesarrollo y completando este bloque el tema de la desigualdad, desde una perspectiva muy amplia.*

## **b) HISTOR.**

*En cuanto a Historia, el primer bloque de contenidos es el tiempo histórico y la utilización de las fuentes, a nivel de arqueología, en la Prehistoria.*

*Después estudiamos lo que serían las variables de un hecho histórico, para lo cual hacemos pequeños trabajos de algunos pueblos antes de meternos en la historia, como pueden ser los aborígenes australianos, los esquimales, los beduinos,*

*etc. para que vean efectivamente cómo se relacionan el medio físico, las personas, el número de personas, la economía, la sociedad, la política y la cultura.*

*A continuación empezamos a ver la evolución de las sociedades.*

*Vemos la Prehistoria y lo que pretendo es que hagan una fotografía instantánea de como vivían y damos un paso hacia la evolución.*

*Que vean como se puede pasar de una época a la otra, del Paleolítico al Neolítico, con toda la evolución que eso supone.*

*Y a partir de ahí, empezamos a estudiar distintas épocas de la Historia, siguiendo un hilo conductor centrado en el aspecto social. Sería deseable y me lo propongo, porque vamos con dificultad el estudio del mundo contemporáneo, pero rara vez lo consigo.*

**(P.7).** *¿ Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento ?*

**1.TIP.ACT.**

**R.** *En Geografía, solemos hacer actividades relacionadas con el manejo de mapas, localización, escalas; trabajo de documentos que yo les facilito, textos que ellos elaboran a partir de cuestionarios o interrogante que nos planteamos.*

*En el bloque de la población, utilizamos muchos gráficos, es decir, diferentes formas de representación de los datos, con el fin de que los elaboren ellos mismo, los sepan leer, que digan lo que hay, los describan, los sepan analizar y comentar.*

*También el planteamiento de problemas a través de textos.*

*Procuro también graduar el tipo de*

*actividades.*

*Al principio son individuales, en el segundo bloque procuro combinarlas con trabajos de grupo y en el tercer bloque -el desarrollo y el subdesarrollo- casi todas son de grupo aunque luego tienen que presentarme sus conclusiones individualmente.*

*Y en Historia, al principio las actividades que realizan están más basadas en la imagen gráfica y al final acabamos con textos escritos.*

**(P.8).** ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué?

**1. EST. ENS.**

**R.** *Yo realmente explico poco.*

*En la introducción de los temas les expongo que es lo que vamos a estudiar y por qué y vemos un poco el índice de las cuestiones fundamentales que se van a tratar para que se sitúen.*

*Pero fundamentalmente empiezo el tema preguntándoles, para comprobar que es lo que conocen del tema, vamos tomando nota en la pizarra de las respuestas y luego las reordenamos.*

*A continuación, les proporciona una serie de materiales, a través de esos materiales trabajan en unas ocasiones individualmente en otras en grupo y luego ponen en común sus opiniones.*

*El debate de ideas lo utilizo sobre todo a nivel global, de toda la clase.*

*Los trabajos finales se suelen, aparte de presentarlos por escrito para que sepan redactar y presentar un informe, exponer en clase.*

**1. MAT. DID.**

**(P.9).** ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?

**R.** Es difícil de generalizar porque no siempre he utilizado los mismos recursos, y no siempre con los mismos niveles.

Entre los materiales que utilizo con más frecuencia, figuran todo tipo de documentos que yo les apporto como pueden ser mapas, gráficos, textos, etc.

También utilizo vídeos y diapositivas aunque mucho menos, porque no es muy fácil encontrar cosas precisas. En este momento estoy utilizando muy poco las transparencias y lo mismo ocurre con el ordenador porque la sala de informática está muy ocupada. El libro de texto no lo utilizo porque no está de acuerdo con lo que yo pienso o estoy haciendo en la asignatura. El planteamiento de los libros que hay suele ser muy tradicional en cuanto a los conceptos.

Yo de algunos libros utilizaría alguna parte y siempre me ha dado mucha pena hacerles comprar un libro para luego infrutilizarlo.

**(P.10).** ¿De que forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?

**1.ORG.MOB.** **R.** La disposición del mobiliario suele ser en filas de dos normalmente tanto para el trabajo colectivo como para el trabajo individual.

Cuando trabajamos en grupo cogen mesa y silla y se juntan en grupos de tres.

En alguna ocasión nos hemos puesto en círculo para hacer un debate.

**2.ORG.TIE.** Con respecto al tiempo, suelo hacer un uso bastante flexible en función del bloque temático que estoy desarrollando.

El tiempo está en función no solo del contenido sino de lo que pretendo sacar de ellos e incluso del mismo proceso de trabajo. Al primer bloque temático, es decir, al medio

*físico, le he dedicado el primer trimestre; a la población, el segundo trimestre y a la desigualdad en el mundo el tercer trimestre. Y en cuanto a la Historia, el tiempo histórico, las fuentes históricas y las variables de un hecho histórico, me ha llevado el primer trimestre; en el segundo trimestre, hemos desarrollado el hilo conductor de la historia hasta el siglo XVIII y en el tercer trimestre el mundo contemporáneo si bien he de decir que el mundo contemporáneo me queda más corto, porque el tiempo se me echa encima.*

**3.ORG.ALU.** *En cuanto a la organización del alumnado, utilizo el grupo-clase, los grupos de trabajo de no más de tres alumnos y el trabajo individual.*

*El trabajo en gran grupo lo he hecho con carácter excepcional, por ejemplo, con motivo de la visita a un museo.*

**(P.11).** *¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos ?*

**1.REL.SOC.** **R.** *Yo creo que deberían facilitarlo, otra cosa es que se consiga plenamente.*

*Con respecto a ellos, procuro que las relaciones sean de respeto absoluto, y luego forzarles, de alguna manera, a que se relacionen entre ellos mediante el trabajo en grupo.*

*Procuro que los grupos de trabajo siempre varíen.*

*El propósito es que se relacionen con gente distinta, que no son necesariamente amigos, incluso con personas por las que sienten una cierta hostilidad.*

*Y con respecto a su relación con el profesor yo procuro siempre que sea cordial, lo que no impide que a veces tenga que imponer la*

*disciplina con bronca incluida a algún alumno que intenta desmadrarse.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en que momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?*

**1.CON.EVA.** **R.** *Las capacidades que tengo en cuenta son las propias de los objetivos del área. Que sean capaces de comprender la información, de comprender un mensaje, de relacionar aspectos, de elaborar ideas nuevas a partir de cosas conocidas, que sean capaces de presentar por escrito y en público ante otras personas sus conclusiones, sus informes o sus estudios. En cuanto a las capacidades instrumentales, planteo siempre tres niveles de dificultad: la descripción, la exijo como mínimo a todo el mundo; el análisis sería deseable pero no siempre se consigue; el comentario o enjuiciamiento personal pocas veces. Con respecto a las actitudes y los valores, los tengo en cuenta y, los trabajamos pero no tanto a nivel de calificación. Yo tengo chavales que los tendría que suspender por sus actitudes intolerantes o xenófobas y sin embargo por sus conocimientos, por su dominio conceptual superan la asignatura. Es decir, tengo en cuenta los valores y las actitudes de los chicos, pero a la hora de darles una calificación, no juegan un valor tan determinante como sería de desear.*

**2.MOM.EVA.** *Hago una breve evaluación inicial, sencilla y mínima para ver un poco cual es su nivel de conocimientos y las ideas que tienen; la hago sólo cuando hay un aspecto completamente nuevo que no tiene relación con lo anterior. Evalúo diariamente el trabajo de clase, la*



*atención diaria, el trabajo que realizan y las mismas actitudes y todo eso lo voy anotando en una hoja de registro.*

*Y al final de cada trimestre, aproximadamente, suelo hacer una prueba de carácter más global que permite tener una visión más completa del aprendizaje y sobre todo nos sirve para plantearnos como ha sido el trimestre. Y la evaluación final.*

**3.INS.EVA.**

*Con respecto a los instrumentos que utilizo, suelo utilizar el cuaderno de clase de los alumnos que utilizo una vez al trimestre; la observación de lo que hacen en clase, hago ejercicios escritos y hago un cierto control de los trabajos de grupo.*

**(P.13).**¿ Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos?

**1.ATE.DIV.**

**R.** *Cómo trabajan en el aula, cuando hacen un trabajo individual voy trabajando con ellos. Es decir, aquel que veo que va más flojo o que tiene cierta dificultad me siento con él y le oriento y le presto la ayuda que necesita.*

*Cuando recojo los ejercicios y compruebo que algunos los tienen mal, les proporciono nuevo material para que redunden en esa idea o les hago las indicaciones y correcciones oportunas.*

*Los que tienen un nivel superior hago poco por ellos.*

*Si que es verdad que les proporciono un tipo de materiales más amplios o de mayor dificultad o les propongo trabajos individuales de opción libre.*

*Para casos más específicos, de alumnos con necesidades especiales necesitaría del apoyo de un profesor especialista.*

**(P.14).** ¿Cual es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria Obligatoria?

**1.VAL.CUR.** **R.** *Una aportación valiosa es considerar que los conocimientos no sólo son conceptuales, sino también los procedimientos y las actitudes.*

*También la propia estructura del curriculum, es decir, desde el hecho de planificar la enseñanza a partir de unos objetivos generales de área, hasta como llevarlos a la práctica y luego cómo evaluarlos.*

*Otro aspecto que me parece importante, es que es un currículum abierto y nos posibilita, por un lado, el ver como lo vamos a secuenciar y, por el otro, nos obliga a ponernos de acuerdo, cosa que antes no ocurría.*

*Esto por una parte es una ventaja pero por otra parte es un problema por la dificultad que a veces supone ponerse de acuerdo.*

**(P.15).** ¿Qué cambios organizativos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas ?.

**1.CAM.CEN.** **R.** *A nivel de centro, más que aspectos materiales, yo destacaría ante todo, la necesidad de un cambio de actitud en el profesorado.*

*A nivel interdepartamental están establecidas las bases democráticas como para poder funcionar, la estructura de participación está establecida, otra cosa es que los seminarios se reúnan y aporten sus propuestas y den funcionalidad a esa estructura.*

*La relación entre los diferentes departamentos para hacer propuestas de carácter interdisciplinar tiene lugar muy tímidamente. Hay un tema transversal que se utiliza en este sentido que es el de la "Educación para la paz".*

*Otro aspecto que habría que replantear es el tema de los horarios, están pensados para el profesor más que en función de los alumnos.*

2.CAM.DEP. *A nivel de departamento, el principal de ellos es que estuviéramos de acuerdo, que estuviéramos dispuestos a trabajar y que partiésemos de unas premisas básicas, es decir, que fuéramos capaces de dialogar y de llegar a acuerdos mínimos. Porque no tenemos que hacer todos lo mismo, pero si que tenemos que partir de unos mismos objetivos o aproximados para actuar con unos mismos criterios y plantearnos un mismo nivel de exigencia con respecto a los alumnos.*

*Los cambios que deberían darse en el departamento yo creo que pasan por las actitudes de las personas fundamentalmente.*

3.CAM.AUL. *Con respecto a la distribución del espacio, desde hace mucho tiempo venimos solicitando un aula de CC.SS., un aula temática que facilitara la enseñanza de la asignatura. Pero por problemas económicos es de difícil solución de forma inmediata.*

## **SUJETO B ( TIES.M/. 36-40 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales), actitudes y valores sociales contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

1.CAP.INT. ***R.** Contribuye a desarrollar capacidades de comprensión de los hechos sociales y del cambio social, la capacidad de reflexión, sentido crítico a la hora de enfrentarse a documentos, capacidad de síntesis de informaciones diversas.*

2.CAP.INS. *Dentro de las capacidades instrumentales, destacaría el manejo de información estadística, el manejo de material cartográfico y su elaboración, la obtención de información de textos periodísticos, el análisis de obras artísticas y su valoración, capacidad para enfrentarse con los medios de comunicación, obtener información y sintetizarla.*

3.ACT/VAL. *Y en cuanto a las actitudes y valores sociales destacaría el sentido crítico, la tolerancia, el sentido de la relatividad histórica y social y la solidaridad.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?.

1.OBJ.EST. ***R.** El objeto de estudio de las CC.SS. es la realidad social y su relación con el entorno natural.*

2.METOD. *La metodología de las CC.SS. incorporaría*

*los métodos de investigación propios de las diferentes disciplinas que contribuyen a ese conocimiento social, desde el método científico del historiador -basado en el estudio de fuentes y en la recogida de datos, elaboración de esos datos, e interpretación de esos datos en función de una hipótesis previa- hasta el método científico del sociólogo. Es decir, el método científico aplicado a las Ciencias Sociales.*

3.DIS.INT. *En mi opinión, las disciplinas que integran las Ciencias Sociales son la Geografía y la Historia, la Economía, la Sociología, el Arte, muy importante para mi, la Antropología y la Psicología Social, posiblemente, aunque desconozco bastante el contenido de esta última.*

4.REL.DIS. *Existe una gran interrelación entre las diferentes ciencias sociales y eso se pone de manifiesto cuando se estudia, por ejemplo, una situación social o un proceso histórico. La Historia en realidad es el estudio de la sociedad en el pasado, es por tanto un estudio global, y como tal requiere de una interrelación muy estrecha con las restantes disciplinas.*

*Por mi formación académica tiendo a darle mayor relevancia a la Geografía y a la Historia sobre las restantes disciplinas sociales y, también, por el peso de la experiencia docente de muchos años.*

*Por mi formación va a ver una subordinación de las demás disciplinas a la Geografía y a la Historia.*

**(P.3).** *¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?.*

1. PR.D.EVO. **R.** *Lo único que tengo son algunos criterios de carácter intuitivo, pero no cuento con un soporte teórico de una corriente pedagógica o psicológica.*

*A partir de mi experiencia he visto que determinados aspectos de la asignatura les cuesta mucho a los alumnos y en función de ella he ido orientando mi práctica.*

2.PR.APRE. *Para mí un principio muy importante es la motivación, la comprensión por parte del alumno de los aspectos básicos que estás exponiendo para que pueda finalmente presentarlo de una manera personal.*

*Mi reflexión se ha centrado en qué es lo fundamental de la disciplina que un chico de 14 a 16 años debe poseer y como puedo adecuarlo a los chicos. Pero siempre desde un punto de vista disciplinar.*

*Tengo alguna idea sobre la teoría del aprendizaje significativo pero no puedo decir que haya asimilado personalmente esos principios como para aplicarlos a mi práctica.*

*Este año trato de partir de esos conocimientos previos por parte del alumno para conectarlos con el tema de estudio, pero la práctica de tanto tiempo se impone y vuelves a ella, con un planteamiento academicista, en sentido clásico.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por que ?*

1.COM.BAS. **R.** *Desde un planteamiento didáctico convencional, se habla de la importancia de los objetivos generales pero quizá también por esa falta de formación pedagógica, hasta hace relativamente poco tampoco yo veía muy clara la necesidad de esos*

*objetivos y sí en cambio tenía muy claro la importancia de los conceptos, o sea, de los contenidos conceptuales fundamentalmente. Básicamente los contenidos conceptuales y procedimentales y con respecto a las actitudes, siempre hemos tenido en cuenta el desarrollo de valores a partir de la Geografía y de la Historia.*

*La metodología si que me la planteo, con el fin de que las clases sean motivadoras para los alumnos y sirva para adquirir esas capacidades intelectuales y esos procedimientos.*

*Y con respecto a la evaluación, para mí ha tenido o ha cumplido un papel bastante convencional, es decir, comprobar si los chicos alcanzaban esos contenidos conceptuales o no los alcanzaban, dentro de una flexibilidad, lógicamente.*

**(P.5).** ¿Qué objetivos generales del área de CC.SS. (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales ) ocupan un lugar destacado en su programación ? ¿ Por que ?

**R.** *Con respecto a este punto no puedo precisar mucho más de lo que he comentado al principio.*

*En la cuestión de los objetivos no he reflexionado mucho, porque nos venían fijados por los programas oficiales y, sí más con respecto a la metodología porque era donde yo tenía un margen de actuación más amplio.*

**(P.6).** ¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria?.

**1.UNI.DID.**

**R.** *Desde el punto de vista del conocimiento*

*geográfico, cabe hacer dos planteamientos;*

- a)GEOGRA. *uno más convencional, o más disciplinar donde veríamos el medio natural o el medio físico, es decir, todos los elementos que configuran un paisaje natural y luego como el hombre modifica ese medio natural a través de las actividades humanas. Aquí analizaríamos la demografía, las actividades económicas, la ciudad. Después, pasaríamos a ver los grados de desarrollo (los países del bienestar dentro del desarrollo) y se podría dedicar otro apartado a la geopolítica, es decir, a las grandes organizaciones supranacionales. Otra orientación, es un planteamiento más integrador, y consistiría en ir viendo las realidades geográficas, interrelacionando todos los aspectos, y utilizando como eje conductor de ese análisis geográfico el subdesarrollo frente al mundo del bienestar. Este segundo planteamiento me parece más adecuado para la ESO.*

- b)HISTOR. *En Historia, el planteamiento ha sido más académico que en Geografía, con un mayor predominio de la secuencia cronológica, y a la hora de organizar un curso el hilo conductor ha sido el tiempo. En Historia me he centrado en el estudio de las sociedades prehistóricas, el mundo clásico, el feudalismo, Antiguo Régimen, las bases de la sociedad contemporánea, la revolución liberal y la industrialización, el siglo XX y la sociedad actual. No suelo hacer el estudio de la Historia en base a líneas de desarrollo, a partir de un problema y ver como ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.*

**(P.7).** ¿Qué tipo de actividades considera



más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento ?

**1.TIP.ACT.**

**R.** *Para la comprensión de los hechos sociales, suelo utilizar desde una lectura dirigida o guiada hasta una explicación acompañada de un esquema o de un mapa conceptual en la pizarra; para después seguir con una selección de documentos para que ellos a partir de ahí obtengan la información que se pretende y después sintetizar en un cuadro en la pizarra o en un mapa conceptual las ideas fundamentales del tema.*

*El desarrollo de las destrezas se consigue a partir de documentos de todo tipo. Si estamos en Geografía, suelen hacer lectura e interpretación de mapas, de cuadros estadísticos, de todo tipo de gráficos.*

*Cuando planteo una destreza normalmente explico como se hace y para que sirve y acto seguido ejercito con los alumnos la realización de la destreza.*

*Y para el desarrollo de las actitudes, suelo aprovechar toda clase de documentos, situaciones que aparecen recogidas en los medios de comunicación social y que sé que les van a hacer reaccionar y a implicarse personalmente en esas situaciones, por ejemplo, sobre la desigualdad hombre-mujer, la pobreza, etc. Este tipo de situaciones suelo utilizarlas para desarrollar la conciencia crítica de los alumnos.*

*Para el desarrollo de otros valores, como la solidaridad y la colaboración entre ellos, suelo utilizar actividades de grupo.*

**(P.8).** ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué ?

1. EST. ENS.

**R.** *La metodología es un tanto ecléctica.*

*Si me veo apurada de tiempo y he de cumplir los objetivos marcados por la administración, en ese caso, utilizo un tipo de enseñanza expositiva basada en la transmisión/recepción de conocimientos.*

*Cuando cuentas con más tiempo, o cuando desarrollas una unidad que has trabajado mucho suelo hacer un planteamiento más activo.*

*Primero haces una presentación del tema, a continuación los chicos trabajan sobre documentos auxiliados por preguntas, o realizan la lectura e interpretación de imágenes. A veces combino esta estrategia inductiva, con la deductiva es, decir, utilizo una dinámica transmisiva pero seguida de aplicación de conocimientos.*

**(P.9).** ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?

1. MAT. DID.

**R.** *En Geografía, suelo utilizar con mayor frecuencia la cartografía, los cuadros estadísticos, todo tipo de gráficos, las imágenes y las diapositivas, bien como base de una explicación, como introducción o como aplicación. Y el video, aunque con menor frecuencia.*

*En Historia, utilizo los ejes cronológicos, el mapa histórico, el texto histórico, el mapa conceptual histórico, los paneles informativos, las transparencias.*

*La diapositiva también la utilizo con cierta frecuencia y en menor grado el video.*

**(P.10).** ¿ De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?

**1.ORG.MOB.** **R.** *Suelo utilizar la disposición convencional en filas paralelas.*

*La disposición en U nunca la he utilizado porque siempre he tenido 35 o 40 alumnos y una vez que terminas tienes que volver a recolocar la clase para el profesor que viene a continuación.*

**2.ORG.TIE.** *En cuanto al tiempo de la clase, depende de la metodología que se utilice, y de la importancia de la unidad didáctica. Por ejemplo, a la demografía suelo dedicarle un mes.*

**3.ORG.ALU.** *Normalmente utilizo el trabajo colectivo debido a la dificultad que presenta otras modalidades de agrupamiento por el número de alumnos, muy numeroso, y el poco espacio de las clases para movilizar el mobiliario.*

*El trabajo en grupo suelo realizarlo para trabajos que les propongo realizar fuera de clases, trabajos que ellos tienen que realizar en un período de tiempo determinado y que han de entregarlos.*

*Aunque siempre en algún trimestre ha habido cuatro o cinco clases que hemos hecho trabajo en equipo, formados por 5 o 6 alumnos. Pero no es lo habitual.*

**(P.11).** ¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí, facilitan el logro de los objetivos propuestos?

**1.REL.SOC.** **R.** *La química que haya entre los alumnos y el profesor y de los alumnos entre sí es*

*fundamental.*

*El mismo profesor con unos grupos tiene una relación de gran cordialidad y con otros grupos he tenido muy malas relaciones.*

*Para que las relaciones sean positivas el profesor tiene que tener ciertas disposiciones sociales, entre las más importantes es que ha de ser un buen comunicador. Y a veces por timidez, como es mi caso, te cuesta más relacionarte con los alumnos.*

*Si las relaciones son buenas la clase va a funcionar mejor y los resultados van a ser muchísimo mejores. Y lo mismo ocurre con los alumnos entre si, a veces funcionan bien y a veces las relaciones entre ellos son difíciles y no hay quienes las enderece.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en que momento la lleva a cabo y qué instrumentos utiliza en cada caso ?*

**1.CON.EVA.**

**R.** *Hasta ahora, fundamentalmente, se han evaluado los contenidos conceptuales y conectados con ellos las capacidades intelectuales que ha desarrollado el alumno. La capacidad de expresión, la capacidad de análisis y la capacidad de comprensión, principalmente.*

*Las capacidades procedimentales están en relación con la orientación dada a las actividades. Si, por ejemplo, les pongo un gráfico les pido una descripción, un análisis, y una explicación que yo suelo facilitar por medio de preguntas.*

*Las capacidades actitudinales, son una consecuencia de las actividades anteriores, de las conceptuales y de las procedimentales. Depende de como las enjuicie el alumno.*

2.MOM.EVA. *La evaluación la llevo a cabo normalmente al final de cada bloque temático, ahí llevo a cabo esa evaluación más global. Y suelo hacer pruebas más parciales a lo largo de la unidad didáctica para comprobar como va el proceso de aprendizaje. Las capacidades actitudinales las voy evaluando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No son objeto de evaluación en las pruebas de control o en las evaluaciones finales, como en el caso de las capacidades intelectuales y procedimentales.*

3.INS.EVA. *En cuanto a los instrumentos de evaluación, suelo utilizar las pruebas escritas con ejercicios de todo tipo, también evalúo los trabajos realizados por los alumnos en grupo. También utilizo las preguntas orales en clase.*

**(P.13.)** ¿ Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos?

1.ATE.DIV. **R.** *Hasta ahora no hemos aplicado ninguna medida especial salvo las que el sentido común te dicta. Si observas que algún alumno tiene un problema y eso se pone de manifiesto en su rendimiento, te interesas por su situación, le preguntas y le orientas. Sí que tienes una cierta sensibilidad a la hora de plantearles exigencias y no le pides lo mismo a los alumnos con capacidades intelectuales diferentes.*

**(P.14).** ¿Cuál es su valoración sobre el currículum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?

1.VAL.CUR. **R.** *La propuesta me parece bien porque deja un amplio margen de libertad al profesorado*

*para que pueda adecuarla a su entorno o a su práctica concreta y, también, porque incorpora esa serie de materias sociales que hasta ahora no se habían considerado.*

*Tiene un problema y es que exige un trabajo en equipo para hacer una programación que sea coherente y eso puede plantear un problema de ajuste entre los diferentes departamentos.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas ?*

1.CAM.CEN. **R.** *Un aspecto que habría que intentar resolver es la sustitución de las clases por grupos por las clases por materias. Eso permitiría poder tener en la clase de CC.SS. el material más organizado, ir haciendo una biblioteca de aula que ahora no te puedes ni plantear.*

2.CAM.DEP. *En cuanto a los departamentos o seminarios el problema viene dado por el nivel de implicación de los miembros de cada departamento en las tareas que hayan de asumir y ahí si creo que va a haber problemas y la ley ni lo prevé ni lo puede abordar. El trabajo en equipo es fundamental para afrontar el cambio curricular y ese trabajo va a depender del talante y de la disposición del grupo de personas que forman ese departamento.*

3.CAM.AUL. *Y a nivel de clase, el problema que también veo es como conjugar el excesivo número de alumnos por clase y la atención a la diversidad. Y otro problema es que hacer*

*con los alumnos con mayores capacidades, como prepararles convenientemente para acceder a la Universidad, cuando al mismo tiempo tienes que atender a alumnos con dificultades.*

**SUJETO C ( TIES.M/. 31-35)**

**(P.1).** Según su opinión ¿ Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales) actitudes y valores sociales contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

1.CAP.INT. **R.** *Entre las capacidades yo destacaría el interpretar lo que uno lee, que es básico, o el interpretar lo que uno escucha y luego saber emitir una opinión, con una serie de criterios más o menos críticos.*

2.CAP.INS. *Desde el punto de vista instrumental, tanto en Geografía como en Historia, yo destacaría el saber interpretar toda clase de datos y de gráficos y a partir de ahí establecer una serie de conclusiones y en este sentido enlazaría con las capacidades anteriores. La práctica del comentario de texto les ayuda también a la emisión de su propio juicio crítico.*

3.ACT/VAL. *En cuanto al desarrollo de los valores y actitudes dependen de como se canalicen esos procedimientos.  
Si los procedimientos los planteas desde una perspectiva más grupal o en equipo, puedes a través de ellos desarrollar actitudes sociales, tales como la tolerancia, la solidaridad y la empatía de gran importancia en nuestra área, ya que permite que el niño que es diferente se sienta incorporado a su grupo pero al mismo tiempo tenemos que acostumbrar a los demás a que lo acepten. Cuando hablo de empatía me refiero a esa doble disposición.*

**(P.2).** ¿ Cómo caracterizaría el área de



Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

- 1.OBJ.EST. **R.** *El objeto de estudio de las CC.SS., es el hombre y su entorno, como el hombre se inserta en el entorno y como el hombre y el entorno están siempre interaccionando y ello se puede abordar desde una perspectiva geográfica, histórica, antropológica, etc.  
Yo creo que fundamentalmente es eso, el enraizar al ser humano con lo que le rodea de alguna manera.*
- 2.METOD. *En cuanto a la metodología depende de qué disciplinas estemos considerando, porque las CC.SS. como son variadas, no tienen una metodología única.  
En Geografía, puedes utilizar un enfoque más cuantitativo y, en cambio, en otras disciplinas, como en el caso de la Historia, es más interpretativo.  
Pienso que el secreto está en combinarlos.*
- 3.DIS.INT. *Como Ciencias Sociales puras yo destacaría las típicas de siempre, la Geografía, la Historia, la Antropología, la Economía, la Teoría Política, la propia Psicología o la Sociología.  
Pero sí las CC.SS. pretenden abarcar todas las dimensiones de la vida del hombre en sociedad, las ciencias sociales deberían de ampliarse a los postulados de otras ciencias.*
- 4.REL.DIS. *En cuanto a las relaciones entre ellas, aunque para mí tengan un mayor peso específico, debido a mi formación académica, la Geografía y la Historia, es fundamental a la hora de aplicar una Historia o una Geografía tener en cuenta*

*conceptos psicológicos clave o conceptos sociológicos clave, y luego también aspectos políticos y aspectos económicos.*

**(P.3).** *¿ Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?*

**1.PR.D.EVO.** **R.** *Yo parto de la base de que los alumnos que tenemos están aún formando unas pautas básicas de su personalidad y tienen muchos problemas de comprensión, por ejemplo en mi asignatura, la concepción del espacio o la concepción del tiempo. Parto de esas dificultades y procuro que vayan conquistando esas nociones poco a poco, sin exigirles una comprensión completa.*

**2.PR.APRE.** *En cuanto a los principios de aprendizaje me preocupo de que relacionen unas épocas con otras, es decir, que comprendan que lo antiguo y lo moderno es una evolución y, a veces, también una involución. Recorro con mucha frecuencia a lo que tienen cerca, con ello pretendo no solo que aprendan sino motivarles también, haciéndoles más vivos, más reales, más auténticos los conocimientos.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?*

**1.COM.BAS.** **R.** *Un componente esencial es lo que pretendo conseguir, los objetivos. Ahora bien, objetivos que yo voy modificando para ir adecuándolos a la realidad de mis alumnos.*

*Los objetivos son fundamentales porque si no tienes un criterio claro de lo que pretendes conseguir todo lo demás carece de coherencia.*

*Otro elemento fundamental es la comunicación con los alumnos en un ambiente de libertad; sin comunicación en un ambiente distendido y sin problemas no hay aprendizaje. Y luego, la evaluación, por supuesto.*

*La evaluación yo me la planteo como algo continuo para que los alumnos antes de que llegue la evaluación formal sepan como va la situación para poder enmendar ciertos aspectos que no van bien, para intentar reforzar lo que es positivo y procurar que lleguen a buen puerto.*

*El hecho de que le haya dado tanta importancia a los objetivos, no quiere decir que no tenga en cuenta los contenidos.*

*Los contenidos van implícitos, es decir, si tú pretendes conseguir unos objetivos los contenidos y las actividades están ahí.*

*En cambio le doy menos importancia a los recursos.*

*Y la metodología, lo mismo que los contenidos y las actividades, son medios para conseguir esos objetivos.*

*Pero el apartado medios para mi es secundario.*

**(P.5).** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales ) ocupan un lugar destacado en su programación ? ¿Por qué?*

**1,OBJ.COGE.**

**R.** *En cuanto a los cognoscitivos, la idea de evolución y de involución, de espacio y de tiempo, y de causalidad y de que ellos relacionen y encajen lo que tienen y lo que fue o lo que podría ser pensando en una*

*perspectiva futura.*

2.OBJ.PRO. *En cuanto a los procedimentales, que instrumentalicen una serie de técnicas, por ejemplo, interpretación de cuadros de datos, todo tipo de gráficos, analizar e interpretar documentos, etc.*

3.OBJ.ACT. *Y actitudinales, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.*  
*Que ellos vayan a través de la asignatura evolucionando como personas y que al mismo tiempo vayan generando actitudes auténticas de sociabilidad con los demás, y de tolerancia, de respeto, entender que ellos no son el ombligo del mundo, que entiendan que hay otros y que se puede colaborar aunque haya diversidad.*

**(P.6).** *¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria?*

1.UNI.DID. **R.** *Nuestro seminario tiene una estructura de las unidades didácticas quizá más acorde con lo que es un modelo tradicional.*

a)GEOGRA. *En Geografía, se estudia el problema del subdesarrollo y la diferencia Norte-Sur. Para llegar ahí, hemos hablado de Geografía física, es decir, del espacio en el que el hombre se haya inserto, y de ahí pasamos a analizar el espacio político, la Geografía política, y la población.*  
*A continuación estudiamos las cuestiones económicas.*  
*Les damos conceptos básicos de Geografía agraria, de Geografía industrial y de Geografía urbana y volvemos a relacionarlo con todo lo anterior.*

b)HISTOR.

*Y desde el punto de vista histórico, la idea de evolución es fundamental, la idea de que el hombre va cambiando a lo largo del tiempo, la idea de cambio social y que interpreten dentro de ese cambio social que tipo de aspectos, tanto ideológicos, como económicos o políticos han podido infiltrarse más para que esos cambios se hayan producido.*

*Parto de un enfoque marxista de interpretación de la Historia. En función de él desarrollo como tópicos fundamentales, un modelo de sociedad esclavista, de sociedad feudal, una sociedad moderna autoritaria, una sociedad urbana, una sociedad contemporánea convulsa y problemática.*

*Mi idea es que vean un poco el hilo conductor, las semejanzas y diferencias, y esa idea del cambio a través de la historia.*

**(P.7).** *¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento?*

1.TIP.ACT.

**R.** *Me parece esencial la conexión de los conocimientos que adquieren con la realidad de su entorno, siempre que tengas oportunidad, lo que no siempre es posible, quizá por una tendencia nuestra a que asimilen demasiadas cosas.*

*Suelo también proponer algunas actividades de investigación aunque la proporción mayor sigue la línea tradicional de las actividades de aplicación en función de lo que te brinda cada una de las unidades didácticas.*

*Un tipo de actividades que también he utilizado, sí bien no con mucha frecuencia, no es exactamente juegos de simulación sino algo parecido y que consiste en que un*

grupo de alumnos interpreten un determinado sector social o político y que ellos asuman un cuerpo doctrinario determinado y que se enfrenten a otros grupos distintos en base a una serie de diferenciaciones muy claras para ellos. Esta es una técnica que me ha dado muy buenos resultados, porque al final comprenden ese tema de estudio y lo comprenden de una forma divertida y al mismo tiempo se ven en la necesidad de ensayar actitudes de tolerancia, de respetarse el turno de palabra, etc.

Otras actividades más puntuales son la interpretación y la realización de gráficos y mapas, trabajo bastante con textos no solo para comentarlos sino para hacer actividades de lectura, resúmenes escritos, etc.

Y con respecto al desarrollo de las actitudes, procuro que una misma actividad sirva para varias cosas, para desarrollar las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Por ejemplo, las actitudes de tolerancia y respeto a través de las actividades en grupo.

**(P.8).** ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ por qué?

**1.EST.ENS. R.** Una de las estrategias que utilizo con más frecuencia es el debate de ideas, a partir del análisis de situaciones sociales que yo les planteo, o simplemente mediante preguntas que tienen relación con el tema de estudio.

La exposición yo la reduzco a darles unos conceptos clave muy básicos.

Cuando explico lo hago centrándome en aspectos principales y para facilitarles la comprensión ejemplifico mucho o bien aplico

*lo que les digo a situaciones reales.*

**(P.9).** *¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?*

**1.MAT.DID.**

**R.** *Utilizo ente todo, cuadros de datos, los textos son muy importantes, la pizarra la utilizo muchísimo porque está en todas las aulas, las diapositivas, el video, lo que reconozco que no utilizo con frecuencia porque no estoy habituada a su manejo son las transparencias y lo mismo me ocurre con el ordenador.*

*El libro de texto lo tenemos más que por nosotros por los alumnos, porque les da seguridad.*

*Del libro de texto utilizo los gráficos, utilizo los mapas y alguna lectura para la realización de un resumen.*

**(P.10).** *¿De que forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?*

**1 ORG.MOB.**

**R.** *Una cosa es lo que yo hago y otra cosa lo que me gustaría hacer.*

*Lo que yo hago, lamentablemente, es dejar la disposición del mobiliario como está casi siempre, es decir, en filas paralelas porque las clases son muy pequeñas, o hacer pequeños grupos de trabajo de cuatro alumnos por regla general.*

**2.ORG. TIE.**

*En cuanto al tiempo, depende de la unidad didáctica, de que tenga un carácter más o menos global.*

*Por ejemplo, la Geografía física y la Geografía política nos ha llevado la primera*

*evaluación y parte de la segunda. Pero si nos centramos en unidades didácticas más concretas, dedico un promedio de unas dos o tres semanas, incluyendo en ese tiempo conceptos, procedimientos y actitudes.*

*Y también depende de la dificultad del tema, hay temas que les resultan más familiares y temas que les resultan desconocidos y en ese caso hay que dedicarles un tiempo mayor.*

3. ORG.ALU. *En cuanto el tipo de agrupamiento en el aula, se practica la enseñanza de carácter colectivo a nivel de grupo-clase, los agrupamientos pequeños de cuatro alumnos y el trabajo individual.*

**(P.11).** *¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilita el logro de los objetivos propuestos?*

- 1.REL.SOC. **R.** *En mi caso sí, porque yo parto del hecho de que sin una buena relación del profesor con sus alumnos no es posible el aprendizaje.*

*A veces, basta un buen clima en la clase para que un alumno consiga un determinado objetivo. Es conveniente combinar el ambiente de cordialidad con los alumnos, con el respeto entre ellos, y sobre todo con respecto al profesor y conviene que entiendan que existen diferencias en el trato según que te dirijas a un compañero o amigo o lo hagas con el profesor.*

*Que sepan mantener la compostura y acomodarse a unas ciertas normas para con el otro.*

*Lo ideal es la concordia.*



**(P.12).** ¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en que momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?

1.COT.EVA.

**R.** *Para mí los valores son muy importantes y el esfuerzo que el alumno está realizando. Dentro de unos objetivos mínimos, yo valoro ante todo el esfuerzo, la inquietud, la verdadera intención que ponen en las cosas, el estar ahí Al pie del cañón, y la actitud global hacia sus compañeros, hacia el profesor o hacia ellos mismos a la hora de realizarse.*

2.MOM.EVA.

*Evalúo de forma continua, aunque no llevo una secuencia lógica escrita al detalle, pero sí evalúo día a día.*

*Al comienzo de cada tema suelo hacer un sondeo, para detectar un poco las ideas previas que ellos tienen para ver si les gusta o no les gusta, si tienen algún tipo de opinión formada respecto de ese tema y eso es evaluarles de forma cualitativa no cuantitativa.*

*Y al final para comprobar los resultados alcanzados.*

3.INS.EVA.

*Como procedimientos, utilizo la observación, la escucha, registros objetivos, como pueden ser pruebas escritas, pruebas orales, textos, diapositivas, de cada cosa que hago procuro llevar a cabo una evaluación, lo que es imposible es evaluar a todos los alumnos a la vez.*

*Y luego están las pruebas objetivas que les hago a todos para comprobar los resultados alcanzados.*

**(P.13).** ¿Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los

alumnos?

1.ATE.DIV. **R.** *Si se trata de un alumno especial no puedo hacer nada, en este caso necesitaríamos una persona que nos ayudase y que trabajara con ese niño en particular.*

*Pero si no plantea ese tipo de problemas, yo me preocupo ante todo de que se integre en el grupo y que los demás también lo reciban. Si el fallo se produce en determinado aspecto del aprendizaje yo les oriento y canalizo su actuación, hablo con él y le voy haciendo consciente su proceso de trabajo.*

**(P.14).** *¿Cuál es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria Obligatoria?*

1.VAL.CUR. **R.** *Me parece muy positivo la importancia que cobran el desarrollo de las actitudes y el integrarlas en el resto del curriculum.*

*Pero los contenidos conceptuales y procedimentales los veo demasiado teóricos y poco ajustados a la realidad de los alumnos. Entonces yo los tengo como un punto de referencia más bien que otra cosa. Se habla, por ejemplo, de trabajo intelectual, de trabajo de investigación, de procesos muy profundos que evidentemente no es lo mismo aplicarlos a un primer ciclo o a un segundo ciclo de secundaria, entran todos en un mismo paquete, y yo los veo irrealizables.*

*Me parece bien que en el área se hayan incorporado otras disciplinas sociales. Pero dentro de las CC.SS. los temas transversales no deberían ser un punto aparte sino que deberían estar integrados en esos bloques temáticos, por la propia administración o por lo menos sugerida ahí con claridad y no lo*

*están.*

*Mi valoración en términos generales es positiva pero les veo esas deficiencias, el hecho de que quizá no es realista.*

*Hay profesores que dicen que los contenidos son mínimos, que se ha bajado el nivel, pero yo no estoy de acuerdo con eso, al contrario, yo veo que algunas formulaciones son exageradamente elevadas para lo que pueden hacer alumnos de Secundaria.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas ?*

**1.CAM.CEN.**

**R.** *De entrada lo que habría que potenciar realmente en serio es que el profesorado se implicara en lo que hace, que el profesorado supiera lo que está haciendo, que todos sabemos que no es así.*

*También es esencial que los profesores entiendan que hay una interrelación entre todos.*

*Que fuese normal la interrelación de los seminarios, que yo los veo excesivamente compartimentados.*

**2. CAM.DEP.**

*Yo sigo viendo que en el momento de la evaluación, en el momento incluso de formular en el propio departamento los objetivos seguimos estando muy clasificados y yo no lo veo bien ni creo que sea bueno pensando en el logro de esos objetivos.*

*Cómo vas a socializar al alumno si resulta que tú en tu aula te planteas esa posibilidad y luego llega otro profesor y le da otra versión contraria.*

*Deberíamos de asumir que es indispensable*

*la colaboración entre todos nosotros.  
Si nosotros que tenemos la responsabilidad  
de la enseñanza no tenemos claro lo que  
vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer el  
propio alumno se desconcierta ante la falta  
de una serie de pautas comunes.*

## **SUJETO D ( TIES.H.41-45 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales) actitudes y valores sociales, contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

1.CAP.INT.

**R.** *Entre las capacidades cognitivas yo tengo en cuenta una gradación que iría desde las capacidades más sencillas como recordar o identificar en relación con la memoria mecánica, comprender o hablar con sus propias palabras, después, aplicar modelos que sería nuestra labor esencial en secundaria, y tareas más complejas o más difíciles, como capacidad de interpretar, valorar, criticar.*

2.CAP.INS.

*En cuanto a las capacidades instrumentales yo diferencio entre procedimientos en Geografía y en Historia. En Historia sería el tiempo histórico, causalidad, etc. y en Geografía, indagación, manejo de fuentes, más la percepción.*

3.ACT/VAL.

*Con respecto a las actitudes, estoy muy de acuerdo con las que figuran en el curriculum, es decir, con las actitudes democráticas de tolerancia, de solidaridad, de convivencia, de interés hacia la sociedad, una actitud de participación y de actuación social, de defensa del patrimonio, y por supuesto, el análisis crítico o la ilustración de las conciencias.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de CC.SS, teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?.

- 1.OBJ.EST. **R.** *El objeto de estudio es la sociedad, el hombre en sociedad, fundamentalmente; cómo ha llegado ahí, cómo puede mejorar la sociedad y cómo eso lleva a visiones relativas que te llevan a la tolerancia.*  
*Mi guía en Historia es el hombre en sociedad en su pasado, en su evolución dialéctica, evolución perfectible, mejorable, que participa y puede transformar, puede actuar, pero siempre sin perder de vista el relativismo histórico.*  
*Y la completaría con la Geografía, donde gana consistencia la actualidad, los problemas del espacio y también una visión de transformación y de crítica.*
2. METOD. *Con respecto a la metodología de las Ciencias Sociales, lo ha intentado hacer el curriculum con los procedimientos, es decir, cómo se conoce en las CC.SS., y los métodos comunes, el método científico.*  
*Surge un problema, esas necesidades llevan a la creación de una ciencia y como se crea a través del estudio que sería propiamente el método científico.*  
*Se eligen las fuentes propias de las CC.SS. se las estudia, se las valora, se las critica, se las integra a través de una plataforma de pensamiento ideológica determinada y se sacan unas conclusiones.*  
*Y ese sería el método del historiador o el método del geógrafo, que en eso sería común.*
3. DIS.INT. *Para mí, la guía hoy día, lo que conozco y en lo que se manejaría sería Historia y Geografía.*  
*De las restantes, a mí la que particularmente me aporta conceptos es la Economía, la Sociología la conozco muy poco, y si considero muy importante la Antropología, por el conocimiento de costumbres, de*

*hábitos, de sociedades que nos llevaría a la tolerancia, a combatir el racismo.*

*Del resto conozco menos. La Psicología también es importante.*

*La Psicología la puedo utilizar en el estudio de la Prehistoria, venimos del reino animal, el comportamiento de agresividad ...*

4.REL.DIS.

*Para mí, lo esencial, el núcleo vertebrador de las CC.SS. es Historia y Geografía, así de claro.*

*En Historia siempre diferenciamos un cuadrito donde figuran la Economía, Sociedad, Política y Cultura.*

**(P.3).** *¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?*

1.PR.D.EVO.

**R.** *En estas edades los alumnos se encuentran en una fase de transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.*

*Y a partir de ahí, intento ayudar a los alumnos para ese paso de lo concreto al pensamiento lógico formal.*

*Todas las operaciones, todas las tareas están orientadas al desarrollo de las capacidades cognitivas, control de variables, aplicación de procesos de inferencia y deducción, muy en relación con las capacidades a las que antes me refería de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración.*

2.PR.APRE.

*En cuanto a los principios de aprendizaje, me agarro, aunque de forma muy flexible, a lo que he leído sobre el aprendizaje significativo: si no está motivado no es posible el aprendizaje, sin actividad interna no va a hacer nada, si no aprendes a*

*relacionar conceptos el aprendizaje es poco consistente, la creación de conflictos cognitivos es esencial, que ellos sientan la necesidad de aprender, y por último, y esto es lo más difícil, que lo hagan funcionar, que lo apliquen a situaciones cotidianas. Que sean capaces de unir el conocimiento académico y el cotidiano.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?*

**1.COM.BAS.** **R.** *En el modelo didáctico para mí es fundamental tener claro que capacidades intento desarrollar en los alumnos con los contenidos, sobre todo procedimientos y algunas actitudes y lo esencial de los conceptos históricos y geográficos. Y paralelamente eso va actuando a la hora de montar el tema con las actividades. Y a partir de ese marco de referencia, que te ha costado mucho para que sea manejable, desarrollo esa metodología de crear un problema y orientarlo hasta su solución... Y con respecto a la evaluación, es un trabajo diario; en el cuaderno de clase se va registrando el trabajo de los alumnos y es lo que valoro, junto con el interés.*

**(P.5).** *¿ Qué objetivos del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales ) ocupan un lugar destacado en su programación ? ¿ Por qué ?*

**1.OBJ.COGE.** **R.** *Estoy de acuerdo en lo que viene especificado en el curriculum. El objetivo fundamental de la Historia, sería conocer las sociedades en el pasado, las variables, su relación, su proceso dialéctico*



*de cambio, para analizar situaciones del presente y poder llevarles a una actuación transformadora.*

*En cuanto a la Geografía, lo fundamental es el análisis de los elementos espaciales, físicos y humanos, las relaciones que tienen para cambiar la percepción, a partir de los cambios de la percepción del espacio, de la percepción que se tenga a una percepción más ajustada, más científica, para a partir de ahí llegar a una actuación, a una participación, mediante el conocimiento crítico de esos problemas.*

*Y esto es lo que me plantearía como objetivos cognoscitivos.*

*Es decir, conocer, comprender, relacionar, valorar.*

2.OBJ.PRO. *Los procedimientos, en Historia serían, fundamentalmente, tiempo histórico, causalidad, indagación, empatía, y, sobre todo, el tratamiento de la información, y dentro de ella estaría el trabajo del historiador y el manejo y aplicación de conceptos específicos de la Historia.*

*En Geografía, una parte sería común, la causalidad, el trabajo del geógrafo, la indagación, el manejo de las fuentes propias de la Geografía, y dos o tres procedimientos específicos de la Geografía como son la percepción y la escala, como percibimos el espacio y como manejamos diferentes escalas.*

3.OBJ.ACT. *Y en cuanto a las actitudes, serían igualmente muy comunes.*

*Actitudes de solidaridad, de tolerancia, de respeto y de conservación del patrimonio.*

*En Geografía como en Historia serían de igualdad, de no racismo, de respeto al medio ambiente y en Historia, una actitud en*

*relación a la tolerancia de interpretación, es decir, no hay buenos no hay malos y los hechos sociales hay que interpretarlos e intentar comprenderlos.*

**(P.6).** *¿ Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria?*

**1.UNI.DID.**

**R.** *Como la base fundamental de mi programa de CC.SS. es la Geografía y la Historia, en Historia las unidades son:*

**b)HISTOR.**

*una primera unidad que es "Hacemos Historia"y que se resume en ¿Qué es la Historia ? ¿Cómo se hace la Historia? ¿Para qué sirve la Historia ? a través del estudio familiar, personal, de los años 60 en este país. Ese tema introductorio lo utilizo para que conecten con cual es la metodología; la segunda unidad es cronología, el tiempo histórico: unidades de medida, de duración, de periodos etc; a continuación, voy a un tiempo largo que es la Prehistoria, Neolítico y Revolución Urbana; a continuación, inicio un tema muy largo que es la evolución a través de un eje de una ciudad imaginaria del Mediterráneo, desde su origen hasta el siglo XV; este estudio sirve de hilo conductor que va uniendo un estudio ya más clásico de la sociedad clásica, de la sociedad feudal, de la sociedad de los descubrimientos, y la conquista por el hombre occidental de otros continentes, entonces, se habla de los imperios coloniales y de sus consecuencias que es el desarrollo de Occidente, la caída de otros continentes y de su explotación y la última unidad sería la revolución industrial, el reparto colonial y la primera guerra mundial.*

*¿ Y la contemporaneidad ? No llego.*

*No llego por la razón de que estos alumnos vienen de 8º de E.G.B; en este curso han*

*visto el mundo contemporáneo y si pasan a 1º de Sociales en Bachillerato van a ver Historia Contemporánea.*

*Yo les voy a dar la base, para que a través de los medios de comunicación, o del próximo curso adquieran lo contemporáneo.*

a)GEOGRA.

*Y con respecto a la Geografía, tengo un primer tema ¿"Qué es la Geografía"?, e inmediatamente con muy poca importancia la Geografía física, la Geografía de la población, la Geografía urbana, algo de actividades económicas, y un último tema de síntesis que es Norte-Sur, pobreza y riqueza. Este tema síntesis, suelo plantearlo de una forma interdisciplinar y se analizan las variables físicas, humanas, económicas, políticas, ideológicas, históricas, etc.*

**(P.7).** *¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento?*

1.TIP.ACT.

**R.** *La primera actividad que les planteo es un problema, sobre una cuestión histórica o geográfica, y que les enfrente a la necesidad de resolverlo.*

*Segundo, actividades que les lleve a comprender distintas fuentes de información y a integrarlas.*

*Una tercera actividad, de gran importancia, es la comunicación para que los alumnos tengan la posibilidad de discutir, hablar, preguntar, decirse lo que piensan en grupo para potenciar lo que es el aprendizaje entre iguales o interpersonal.*

*Y por último, una actividad a la que cada vez le doy más importancia que es la actividad síntesis, que les obligue desde el principio a ordenar y darle sentido a todo lo*

*que han ido haciendo durante diez o doce sesiones, que permite interrelacionar los diferentes aspectos y llegar a conclusiones finales y que compare de dónde partía y adonde ha llegado.*

**1.EST.ENS. (P.8).** *¿ Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué ?*

**R.** *El esquema metodológico que sigo es el siguiente:*

*Presentación del tema, explicación de los aspectos básicos, distribuir la información, es decir, repartir las hojas y organizarlas, explicarles el material y a partir del material se comienzan las actividades... más adelante puesta en común de las actividades, y con el tiempo información de grupos, para que elaboren sobre todo murales globalizadores sencillos, y la última explicación del tema, del mapa o de lo que fuera, en función de esas actividades.*

*En Historia, no utilizo la estrategia de la indagación o de la investigación.*

*En Geografía, si. Llevan una pequeña investigación sobre la propia localidad.*

**1.MAT.DID. (P.9).** *¿ Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?*

**R.** *Lo ideal sería disponer de unas unidades didácticas bien elaboradas...*

*La transparencia es un recurso que utilizo mucho, también las fotos, las diapositivas menos.*

*El libro de texto lo utilizo para piratearlo y utilizar algunos aspectos válidos de un tema. Los alumnos tampoco utilizan libro de texto.*

*A mi me gustaría disponer de un buen libro*

*de texto, que conectara con mi visión de la asignatura y el planteamiento que yo hago de ella.*

*Como me sirve un tema o dos y el resto no, suelo prescindir de él.*

**(P.10).** ¿ De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?

**1.ORG.MOB.** **R.** *Mi clase está distribuida en U de forma permanente y el cambio puede venir determinado por la proyección de un video, en cuyo caso se ponen de forma que lo puedan ver o cuando hay que hacer algo en la pizarra o poner una transparencia y entonces se sitúan formando un cuadrado para facilitar la visión de toda la clase, o bien en grupos, en grupos como máximo de 5 o 6 alumnos, para lo cual mueven las mesas individuales y las agrupan para poder trabajar entre todos ellos.*

**2.ORG.TIE.** *La distribución del tiempo, me la planteo de forma flexible y no es algo que me preocupe esencialmente.*

*Suelo dedicar al tema de la Prehistoria, 1 mes; al Neolítico se va reduciendo 3 o 4 sesiones; a la revolución urbana 6 sesiones; al tema de la sociedad clásica dos meses, es decir, dependiendo de los objetivos que me haya trazado en cada unidad didáctica o bloque temático.*

**3.ORG.ALU.** *En cuanto a la organización del alumnado, el grupo coloquial viene a representar casi el 90 por ciento de mi propuesta, y el resto en grupos de trabajo.*

*Suelo trabajar con el grupo clase habitualmente y muy excepcionalmente el gran grupo, porque el centro no dispone de espacios para reunir varios cursos.*

*Y en cuanto al trabajo individual a través de*

*la realización de las actividades en clase y en casa.*

**(P.11).** ¿ Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre si facilitan el logro de los objetivos propuestos?

1.REL.SOC.

**R.** *Yo creo que sí. Entre ellos se llevan bien, creo que están a gusto, dialogan entre si, colaboran a través de las actividades en grupo que les planteo y hay un cierto tono de tolerancia y de cordialidad.*

*Con respecto a la relación entre el profesor y los alumnos, yo tiendo a que cada uno interiorice cual es su papel.*

*El profesor es el responsable de que aquello funcione, y en estas edades muchos de ellos no saben equilibrar hasta donde pueden llegar... por eso tiendo a dejar bien claro que el profesor soy yo.*

*Democracia total no.*

*Igualdad total tampoco.*

**(P.12).** ¿ Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?

1.CON.EVA.

**R.** *A través de las pruebas, lo que fundamentalmente intento es hacerles ver que no se trata de un aprendizaje memorístico, sino que tienen que aplicar sus conocimientos, es decir, lo que han aprendido lo aplican a otro contexto, y entonces veo las capacidades que he intentado desarrollar en clase.*

*En Historia, trabajo el tiempo histórico, la estructura de una sociedad.*

**2.MOM.EVA.** *La evaluación la llevo a lo largo del proceso de aprendizaje.  
Al principio, intento detectar las ideas previas de los alumnos para tener una idea de lo que piensan sobre el tema.  
Al hilo de las actividades voy comprobando quien lo va haciendo y quien no y el interés que ponen en el trabajo.  
La evaluación periódica, con una intención sumativa, la suelo hacer unas tres veces a lo largo del curso.*

**3.INS.EVA.** *En cuanto a los instrumentos que suelo utilizar son el cuaderno de trabajo de los alumnos, una plantilla donde voy registrando el comportamiento de los alumnos, sobre todo sus actitudes, y esas pruebas de control periódico que consiste en aplicar en otro contexto con otro tipo de datos, lo que han estudiado.*

**(P.13).** *¿ Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos ?*

**1.ATE.DIV.** **R.** *Sobre la diversidad no adopto una medida especialmente, tan solo las que están contempladas en el tipo de actividades.  
Las actividades son suficientemente abiertas, como para que haya una especie de posibilidades de que alumnos de distinto grado de capacidad o de interés, de motivación, puedan hacerlas de un tipo o de otro.  
En Geografía comencé a hacer actividades a elección, según el grado de dificultad. Los chicos tenían unas actividades obligadas, mínimas, otras medias y otras máximas.  
Ese fue un inicio de individualización que no he seguido mucho con Historia.*

*Realmente para mí ya tiene dificultad atender a 30 alumnos con un ritmo medio parecido, y que vayan avanzando paulatinamente.*

*Si algún alumno precisa de ayuda, a veces recurras a un alumno más aventajado para que haga una muestra. Otras veces insistes en la persona con más problemas e intentas prestarle una atención personal.*

**(P.14).** ¿ Cual es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria Obligatoria?

**1.VAL.CUR.**

**R.** *La propuesta curricular me parece en general positiva, porque permite ir de lo más tradicional a lo más innovador.*

*En mi opinión, recoge lo esencial, en conceptos, en procedimientos, con alguna laguna, y en actitudes*

*En contenidos conceptuales ocurre lo contrario, contiene más y ese sería uno de los problemas dar todo ese tipo de conceptos. Tal y como el profesor de secundaria está acostumbrado a impartir la asignatura, no hay tiempo para desarrollar las capacidades de etapa y de área que figuran en el curriculum, al nivel que el profesor está habituado.*

*Los objetivos de área recogen lo esencial, son muy genéricos, pero están bien.*

*Los conceptos introducen un aspecto novedoso que es el mundo actual, que por novedoso no lo desarrollan los profesores mucho.*

*Con respecto a las actitudes estoy también de acuerdo.*

*El curriculum puede llevar a la formación del profesorado, si quiere el profesor, y aporta procedimientos y actitudes.*

*En cuanto a los criterios de evaluación me*



*parece que no consigue mucho, sino una pequeña orientación.*

*Y en orientaciones metodológicas, sí que ha influido y está influyendo de forma positiva en el cambio de orientación de las unidades didácticas.*

*La aportación fundamental es que da libertad al profesor a elaborar su propia secuencia en función de las características de los alumnos, de su entorno, proyecto educativo, proyecto curricular, las posibilidades del equipo docente, etc.*

*Y permite y reconoce la diferencia entre los miembros de un mismo seminario, porque establece el marco general y luego dentro de esos acuerdos generales permite que la programación sea diferente.*

*El aspecto negativo, es que del mismo modo que permite al equipo de profesores hacer cosas buenas, les da asimismo libertad para hacer cosas muy malas.*

*Otro aspecto positivo es que nos va a obligar a los profesores de Educación Secundaria a relacionarnos y a elaborar, mejor o peor, un curriculum de etapa 12-16.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el D.C.B. y el decreto de enseñanzas mínimas?*

**1.CAM.CEN.** **R.** *En el centro, habría de darse una posibilidad de horarios flexibles.*

*Tendría que crearse una especie de tradición de metodología y de hábitos de trabajo. Debería enriquecerse con medios como la biblioteca, la lectura, actividades extraescolares y riqueza de recursos, informática, etc.*

2.CAM.DEP. *Desde el punto de vista departamental, yo echo en falta a una inspección, una autoridad fuera del seminario que marque unas pautas a seguir y que las exija. Esa persona debería ser un inspector, un inspector temático, o de área, que conociera el área y que te ayuda, te trae cosas, te orienta y al mismo tiempo marca unos niveles de exigencia. Que los jefes de seminario, quien sea, tuviese la formación suficiente como para orientar el trabajo de los profesores del departamento. Y a partir de ahí, y con los medios adecuados, ver las posibilidades de formación del seminario. Eso sería en mi opinión la base. Depende de la calidad humana y profesional de los profesores.*

3.CAM.AUL. *Y a nivel de aula, debería haber aulas especializadas en sociales, un aula temática con su biblioteca de aula y sus recursos y aparatos y todos los medios que tengas que emplear.*

## **SUJETO E ( CIES.M.31-33 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales), actitudes y valores sociales contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

**1.CAP.INT.**      ***R.** Efectivamente, desarrolla capacidades intelectuales porque permite conocer una serie de elementos y comprenderlos y contribuir luego a la explicación sobre todo del hombre en sociedad, del hombre en la relación con el medio.*

**2.CAP.INS.**      *Esas capacidades intelectuales tienen que desarrollarse a través de procedimientos, relacionados con el uso e interpretación de muy diferentes fuentes documentales y que por supuesto, están intentando crear una serie de actitudes para responder a valores que deben tener respuesta social.*

**3.ACT/VAL.**      *En cuanto a actitudes, me parece fundamental el desarrollo de la solidaridad, la reflexión crítica, y además creo que es competencia muy directa de las Ciencias Sociales, es donde se pueden trabajar ese tipo de valores.*

**(P.2).** ¿ Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

**1.OBJ.EST.**      ***R.** El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es fundamentalmente el hombre en sociedad y en su relación con el medio, a partir de la realidad que viven los alumnos, ya que para mi es fundamental partir de*

*problemas y de ideas eje y a partir de ahí plantear la materia.*

## **2.METOD.**

*Yo parto de una teoría del conocimiento constructivista y en ese modelo baso toda mi actuación didáctica.*

*Para mí es fundamental conocer de donde parten mis alumnos y por ello concedo una especial atención a la detección de las ideas previas y a partir de ahí intento a través de una actividad motivadora o de una situación problema, despertar su interés por la unidad de estudio.*

*Cuando creo que he despertado cierto nivel de interés empiezo a proporcionar material nuevo, creando primero un marco por lo menos teórico que les pueda servir de explicación y que luego voy completando, con trabajos en clase.*

*Con el fin de familiarizarles con la metodología propia de la Geografía y de la Historia suelo trabajar en clase el procedimiento de investigación mediante actividades muy sencillas..., Pero eso lo tengo que hacer a nivel de simulación.*

## **3.DIS.INT.**

*Para mí siguen siendo fundamentales la Geografía y la Historia y dentro de la Historia la Historia del Arte.*

*Yo reconozco ni cojera puesto que mi formación académica y disciplinar ha sido sobre todo en orden a esas materias y sigo organizando mi práctica en el aula en torno a ellas.*

*Teniendo muy en cuenta otras que colaboran como la Antropología, la Ecología, la Demografía, la Economía, y la Teoría Política, pero que repito colaboran, porque para mí es muy difícil cambiar porque tu estructura de pensamiento está ahí.*

*Todos esos elementos los trabajas pero en mi práctica el elemento que a mí me sirve de*

*referencia es sobre todo, por mucho que esas disciplinas me ayuden, la Geografía y la Historia.*

**4.REL.DIS.** *Con respecto a la relación entre ellas, la Geografía y la Historia tienen un carácter estructurante con respecto a las restantes. Yo hecho en falta una mayor formación que me permita una apertura de mente mayor para poder integrar de forma más coherente estas otras disciplinas.*

**(P.3).** *¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?*

**1.PR.D.EVO.** **R.** *Yo procuro partir siempre de la realidad de mis alumnos. Los alumnos que yo tengo están en una edad en que todavía no han desarrollado plenamente un tipo de pensamiento formal, están todavía moviéndose en el pensamiento concreto, muy apegado a la realidad, “a pie de tierra” y que a veces los elementos más abstractos les cuesta mucho trabajo entenderlos. Por tanto, tengo que partir de esa realidad. Les cuesta muchísimo, y además es natural, dominar ciertos procedimientos complejos tales como el tiempo histórico o las representaciones espaciales. Me tengo que mover en ese espacio, entre donde están y un poquito más allá de lo que pueden dar de sí. En Geografía es más fácil trabajar porque los elementos son más cercanos, sobre todo en la Geografía más descriptiva, pero en Historia es muy complejo.*

**2.PR.APRE.** *Con respecto a los principios del aprendizaje yo me muevo en una concepción constructivista y en función de ella oriento*

*mi enseñanza.*

*De acuerdo con ella, los alumnos tienen una serie de ideas previas y a partir de ahí, intentas crear esa duda, esa necesidad del aprendizaje, ese conflicto a través de alguna actividad que motive y sobre todo que despierte su interés, y a partir de ahí le vas proporcionando material mediante una propuesta guiada, y proporcionándole, por supuesto, práctica a la vez que el marco teórico para que vayan trabajando, para llegar a una cierta síntesis final, en la que se vuelva otra vez sobre el proceso para ver si se ha comprendido de verdad.*

1.COM.BAS. **(P.4).** ¿ Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?

**R.** *Cuando te planteas la programación de un curso de estudios, todos los elementos que la componen están absolutamente relacionados. Por ello, yo no sabría decir o dar más importancia a un elemento sobre los demás.*

*Entonces yo creo que todo debe estar perfectamente conectado y de ahí que sea difícil poner el acento en algún elemento.*

*Para mí objetivos, contenidos y evaluación son elementos que tienen que estar perfectamente relacionados.*

*Yo pienso lo que quiero enseñar, pienso como lo voy a organizar y cómo lo voy a evaluar. Esos elementos para mí son fundamentales y no sabría dar prioridad a uno de ellos. Pienso en todos ellos en paralelo, globalmente.*

**(P.5).** ¿ Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan

un lugar destacado en su programación ?  
¿Por que?

**1.OBJ.COGE.** **R.** *Insisto una vez más en que las dos disciplinas que sobre todo organizan nuestra programación son Geografía e Historia, y los objetivos van a estar referidos a ambos aspectos.*

*En cuanto a objetivos conceptuales, en Historia, la comprensión del paso del tiempo histórico, y el manejo de la cronología; en Geografía, la localización espacial y la interacción del hombre con el medio.*

**2.OBJ.PRO.** *En cuanto a procedimientos, los relacionados con el tiempo histórico, causalidad, cambio, continuidad, el tratamiento de fuentes, y dentro de ellas, la técnica del comentario de texto, la lectura significativa, es muy fundamental que los alumnos sepan distinguir las ideas principales de las secundarias.*

*En cuanto a Geografía, trabajar la escala, desde niveles muy sencillos hasta niveles más complejos de escalas comparadas, el trabajo sobre mapas, de localización y distribución, y el lenguaje gráfico en general, incluyendo pirámides, climogramas, etc..*

**3.OBJ.ACT.** *En cuanto a actitudes, intentamos desarrollar el rigor crítico ante la información, el respeto hacia el patrimonio natural, cultural y artístico.*

*Otras actitudes importantes son la solidaridad, el comportamiento democrático y la igualdad entre ambos sexos.*

**(P.6).** *¿ Qué unidades didácticas forma parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

- I.UNI.DID.** **R.** *En Geografía (3º curso) empezamos trabajando*
- a)GEOGRA.** *las fuentes geográficas y el método del geógrafo.*  
*Pasamos a trabajar a continuación el medio ambiente, el medio físico, haciendo hincapié en localización y distribución.*  
*A continuación estudiamos la población, la Geografía urbana, para terminar viendo algunas organizaciones internacionales actuales, relaciones Norte-Sur, es decir, conflictos actuales, desarrollo-subdesarrollo.*
- b) HISTOR.** *En Historia (4º curso ) empezamos viendo cronología y tiempo histórico y el trabajo del historiador.*  
*A continuación trabajamos desde Prehistoria hasta la Historia Moderna, centrándonos en algunos aspectos.*  
*En Prehistoria, el paso del Paleolítico al Neolítico y Edad de los Metales; dentro de la E. Antigua trabajamos el ámbito mediterráneo y sobre todo Grecia y Roma; en Edad Media vamos a trabajar sobre todo el modelo feudal y hacemos algunas catas, como el mundo islámico, algo del mundo bizantino, pero sobre todo el modelo general de lo que significa la estructura feudal; y luego ya cambios fundamentales en la Edad Moderna, el paso de un estado feudal a un estado autoritario y ahí nos quedamos porque el tiempo no dá para más. Intentamos que el alumno tenga un marco general para los que en primero de Bachillerato van a hacer Historia Contemporánea.*

**(P.7).** *¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento?*



1.TIP.ACT.

**R.** El tipo de actividades han de ser variadas y dependiendo del momento de la enseñanza en que hayas de incorporarlas van a tener un significado diferente.

Para mí es fundamental, por ejemplo, el tratamiento de fuentes y dentro del tratamiento de fuentes las fuentes escritas. Realizo sobre todo esquemas a través de los cuales los alumnos hacen un intento de organización de conocimientos bien a través de esquemas, simplemente o de mapas conceptuales.

Trabajo procedimientos, entre ellos, el tratamiento de la información, a base de comentarios de texto, ejes cronológicos, mapas históricos y geográficos, y lenguaje gráfico en general.

Y luego empleo actividades más explicativas en las que el profesor tiene más presencia con apoyos como pueden ser mapas, diapositivas, etc.

Los contenidos actitudinales los desarrollo a través de las reflexiones personales de los alumnos y su toma de postura ante una determinada situación.

**(P.8).** ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué?

1.EST.ENS.

**R.** Voy interrelacionando en el transcurso de cada unidad, estrategias expositivas con estrategias de trabajo personal o de trabajos en grupos.

Al comienzo de cada tema, hago siempre una detección de ideas previas y procuro crear el conflicto cognitivo con cosas llamativas con el fin de despertar su interés. A partir de ahí, en las primeras clases soy más expositiva ya que intento crearles un marco de referencia teórico siempre a través de esquemas o de ejes cronológicos. Y

*luego suelo llegar a una situación de equilibrio entre la información que yo les voy proporcionando y las actividades que ellos realizan en el aula, bien mediante el trabajo personal de los alumnos o bien mediante trabajos en pequeños grupos.*

*El gran grupo lo utilizo o para cuando ellos tienen que exponer algunas conclusiones o cuando utilizo el debate.*

*Voy proporcionándoles actividades, unas más guiadas y otras menos guiadas, y luego al final de cada unidad lo que suelo hacer es un esquema de recapitulación o lo hacen ellos e intentamos hacer una síntesis de los aspectos fundamentales que se han tratado en la unidad.*

**(P.9).** *¿ Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen mas adecuados para el desarrollo de los contenidos del área?*

**1.MAT.DID.**

**R.** *El libro de texto lo utilizan como un referente, pero a mi me parecen fundamentales recursos que entren por los ojos como los mapas, los textos que yo les proporciono, diapositivas sobre todo para el arte, todo tipo de información gráfica y tratamiento de información, sobre todo fuentes escritas para el comentario de texto. Utilizo de vez en cuando, recursos como el vídeo y a veces los subo al aula de informática, pero poco porque es muy problemático, tengo que llevar a la mitad de la clase si quiero que trabajen todos con el ordenador.*

**(P.10).** *¿De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?*

**1.ORG.MOB.**

**R.** *La distribución del mobiliario es la habitual, en filas paralelas, el único cambio*

*se produce cuando trabajamos en pequeños grupos de trabajo.*

*La distribución convencional me parece poco rica porque no se ven los alumnos y tengo la idea para el próximo curso de organizar la clase en U y ya veremos si la práctica me confirma la utilidad de esta organización o si por el contrario no funciona o causa mucha distorsión.*

2.ORG.TIE. *En cuanto al tiempo, el horario ya está establecido de antemano.*

*En cuanto a la asignación de tiempos por unidades, a las de Geografía es a las que suelo dedicarles un tiempo mayor, es decir, al medio físico y conocimiento geográfico.*

*En segundo lugar, iría la demografía, a continuación, geografía urbana y por último y se nos queda corta en el tiempo, los desequilibrios Norte-Sur.*

*Y en Historia, ocurre casi lo mismo.*

*Es fundamental la primera unidad, es decir, el trabajo de cronología, tiempo histórico y la investigación aplicada a la historia.*

3.ORG.ALU. *En cuanto al agrupamiento, como normalmente no cambio la disposición de la clase, porque son muchos alumnos, trabajo sobre todo en el grupo-clase, pequeños grupos de trabajo o trabajo individual.*

**(P.11).** *¿ Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos ?*

1.REL.SOC. **R.** *Entiendo que si. Procuro crear una situación de equilibrio en la clase a fin de que el alumno se encuentre a gusto en la clase y se sienta libre y a la vez tenga la suficiente tensión como para recordar que*

*está haciendo un trabajo y que ese trabajo cuesta, porque aprender supone un esfuerzo.*

*Yo creo que ese equilibrio es fundamental.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en que momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?*

**1.CON.EVA.** **R.** *Intento evaluar las capacidades intelectuales mediante la reflexión sobre diferentes hechos y que desarrollen estrategias cognitivas a través de la reflexión.*

*Y puesto que hemos trabajado procedimientos en cada unidad, también los tengo en cuenta en la evaluación, si bien trabajamos otros modelos diferentes, pero en base a lo mismo que hemos estado haciendo.*

**2.MOM.EVA.** *La evaluación tiene tres momentos clave: al principio de las unidades, hago una detección de ideas previas; después, durante el proceso, las actividades me están sirviendo de evaluación y voy viendo el trabajo, quien va respondiendo quien está de verdad interesado, pero a la vez puntos oscuros, cuestiones que no quedan suficientemente aclaradas; y al final, hago una prueba escrita.*

**3.INS.EVA.** *En cuanto a los instrumentos, yo suelo llevar un cuaderno de evaluación donde voy anotando quien entrega los trabajos, las preguntas que hago en clase, las actitudes de los alumnos y las actividades de clase. Utilizo pruebas escritas, con preguntas muy variadas, y también hago pruebas orales.*

**(P.13).** ¿Qué tipo de medidas suele adoptar para atender la diversidad de los alumnos?

1.ATE.DIV.

**R.** *Para mí constituye un problema, porque tengo 30 alumnos en clase y es muy difícil prestarlos una atención individualizada. Hay alumnos que pasan de todo y ahí tienes que hacer un gran esfuerzo para motivarles, hay alumnos repetidores que distorsionar el avance, etc.*

*Si el problema que tienen estos alumnos es que desconectan de la clase, porque no entienden las cuestiones básicas o les resulta difícil intentar trabajar con ellos mediante la propuesta de actividades más sencillas.*

*Con los alumnos más brillantes con un ritmo de aprendizaje rápido, se les intenta dar más posibilidades de profundizar en el aprendizaje mediante actividades de ampliación.*

**(P.14).** ¿Cuál es su valoración sobre el currículum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?

1.VAL.CUR.

**R.** *En general, mi valoración es que el cambio, globalmente, ha sido positivo porque permite al profesorado elaborar una secuencia propia y eso te da una gran capacidad de maniobra.*

*En cuanto a los contenidos me parece que es importante el que se hayan introducido elementos nuevos como la diversidad cultural, el tratamiento del mundo contemporáneo que es lo que más de cerca le toca al alumno y además que no se descuida el tratamiento más académico, tales como, el tiempo histórico, evolución histórica etc.*

*Quizá siga siendo todavía bastante tradicional, yo diría que va por detrás de la innovación que mucha gente va haciendo ya.*

*Y las orientaciones metodológicas, aunque muy generales, permiten que el profesorado se implique de otra forma en la enseñanza. Comparto bastantes puntos del diseño que se ha hecho del área.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos habría de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el D.C.B. y el Decreto de enseñanzas mínimas.?*

1.CAM.CEN. **R.** *El primer cambio que debe darse es que haya una filosofía dentro del centro impulsada por la directiva de que el trabajo en secundaria debe ser un trabajo no ya solo de área sino de visión global de la enseñanza.*

2.CAM.DEP. *Y dentro del departamento, olvidarnos, y eso la gente de media no lo tenemos muy asumido, del individualismo e impulsar el trabajo de grupo. Es un cambio de modos de hacer, de trabajar y de filosofía.*

3.CAM.AUL. *Con respecto al aula, lo ideal sería que hubiera aulas temáticas con los recursos necesarios para que no tengas que ir con todo el cargamento a cuestras, con biblioteca de aula que puedas manejar y no tengas que ir a la biblioteca.  
Pero eso hoy por hoy y dada la complejidad de un centro de secundaria me parece difícil.*

## **SUJETO F (CIES.M.46-50)**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales) actitudes y valores sociales, contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

**1.CAP.INT.** ***R.** Contribuyen sobre todo a la formación de la capacidad de análisis, capacidad para interrelacionar aspectos de disciplina distintas y en general, la capacidad de la comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica.*

**3.ACT/VAL.** *Puede también contribuir al desarrollo de valores relacionados con el multiculturalismo, la tolerancia y la solidaridad.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

**1.OBJ.EST.** ***R.** Las Ciencias Sociales estudian las sociedades humanas, los hombres y mujeres en sociedad en el espacio y en el tiempo que corresponda.*

**2.METOD.** *El problema de la metodología es más complejo porque no tiene una unidad metodológica, sino que existen diferentes metodologías.*

*Quizá lo que más caracteriza a las Ciencias Sociales es que no tienen una red conceptual clara, justamente porque intervienen factores de tipo ideológico en la selección tanto de los contenidos como del acercamiento a los mismos.*

### 3.DIS.INT.

*En cuanto a las disciplinas integrantes, hay un abanico muy amplio que muchas veces proceden de subdivisiones de las propias disciplinas tradicionales, de la Historia y de la Geografía, como la Geografía humana, la Geografía Física o la Geografía cuantitativa. Algunas de ellas, como son de incorporación muy reciente en los estudios universitarios, son desconocidas o poco conocidas por muchos de los profesores de los niveles básicos, y por corporativismo y porque la institucionalización lleva muchas veces a la defensa de la parcela propia y a la ignorancia de las demás, muchas de ellas no se relacionan entre sí cuando todas ellas tienen un objeto de estudio semejante, aunque la perspectiva sea distinta.*

### 4.REL.DIS.

*La importancia de unas disciplinas sobre las restantes deriva de su tradición, si es que consideramos que el ser tradicional tiene un valor; realmente las más arraigadas son la Geografía y la Historia.*

*Algunas como, por ejemplo, la Economía como ha entrado como disciplina en la secundaria post-obligatoria también puede considerarse una ciencia social bastante arraigada. Otras como pueden ser la Antropología y la Sociología pueden entrar en las distintas interpretaciones de la Historia, como es el caso de la Historia Cultural que puede ser una historia con un componente antropológico o la Historia Social tomar mucho de la Sociología.*

*Pero como disciplinas autónomas yo quizá no las vea porque además el profesorado creo que las encontraría difícil de adaptar. Y lo mismo ocurre con la Ciencia Política.*

**(P.3).**      *¿Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el*



proceso de aprendizaje de los alumnos ?

**1.PR.D.EVO.** **R.** *Lo más determinante desde el punto de vista del desarrollo es la progresiva capacidad de abstracción que van alcanzado los chicos en el tramo de secundaria.*

*Ligada a esta capacidad, yo veo la dificultad en atender a procesos, mientras que, atender a situaciones es mucho más fácil.*

*Así que en los niveles inferiores de la ESO es mejor plantear panorámicas generales y los procesos de cambio es mejor analizarlos posteriormente.*

*Pero sin hacer una distinción muy tajante, por ejemplo, hasta los 14 años solo situaciones y luego plantear la evolución , sino ir lanzando como cables para que eso vaya quedando en los chicos y luego se pueda analizar mejor.*

*Y en cuanto a los conceptos, no todos tienen el mismo grado de abstracción.*

*Hay conceptos abstractos más fáciles que están muy relacionados con la vida cotidiana en la que ellos se desenvuelven y son más fáciles de comprender.*

**2.PR.APRE.** *Con respecto a los principios del aprendizaje, me parece importante tener en cuenta cual es la realidad total en la que ellos se mueven; no pensar que la enseñanza de la escuela es algo ajeno a lo que llega por otros canales; la motivación y, dentro de ella, es muy importante la funcionalidad de los aprendizajes, para qué sirven; lo que ellos ya saben, no creer que ellos no saben nada, conocer lo que ellos ya saben sobre lo que se ya a enseñar me parece fundamental.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-*

aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?

**R.** *A mi me interesan muchísimo los objetivos, porque son el fin al que yo dirijo la enseñanza.*

*No un objetivo del tipo “quiero que aprendan lo que es el feudalismo” sino que utilidad tiene para un ciudadano el conocimiento de unas formas de vida social que pueden ser distintas a las actuales. Es decir, el integrar la enseñanza en unos ideales formativos, me parece lo más importante.*

*Dentro de los contenidos le doy mucha importancia a los procedimientos, me parece que enseñar a trabajar métodos de trabajo, de análisis, es muy importante, y, en cuanto a los hechos, para mi son accesorios.*

*Esto fundamentalmente, objetivos, procedimientos y contenidos más basados en principios y conceptos que en hechos y en datos. Y las actividades, por supuesto.*

**(P.5).** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan un lugar destacado en su programación ? ¿Por qué?*

**1.OBJ.COGE.** **R.** *El análisis de la estructura social, como funciona una sociedad me parece un objetivo de gran funcionalidad, siempre que vaya acompañado de una capacidad crítica. De forma más específica, en Geografía me interesa que comprendan como se plasma esa realidad social en el espacio; que entiendan la relación humanidad-espacio. Y en Historia, me interesa la Historia social y cultural.*

**3.OBJ.ACT.** *Y en cuanto a las actitudes, la actitud crítica*

*que es a la vez cognoscitiva y puramente educativa. Luego que esa crítica se ejerza a partir de unos valores que se tratan de transmitir, que son valores relacionados con el pluriculturalismo, de abrir la mente a realidades distintas a la que tienen, con la solidaridad etc.*

**(P.6).** *¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la E. Secundaria ?*

**I.UNI.DID.**  
**a)GEOGRA.**

**R.** *En Geografía, la humanidad y su medio, las relaciones de la humanidad con el medio desde un punto de vista ecogeográfico; la humanidad en el trabajo, la contraposición campo-ciudad, y los problemas espaciales causados por la desigualdad social.*

**b)HISTOR.**

*En Historia, el programa se centra en el análisis de las sociedades contemporáneas como eje básico, se ven los cambios en el ámbito político y en el ámbito socio-económico en el mundo europeo, la crisis europea a raíz de los movimientos fascistas y sus trágicas consecuencias en la 2ª Guerra Mundial, y los problemas del mundo contemporáneo, donde aparece de nuevo la contraposición Norte-Sur y el auge de los integristas tanto nacionalistas como religiosos.*

*Desde una perspectiva más general, estudiamos el proceso de formación del estado español enlazando con la realidad multicultural y también para algunos multinacional española y ahí le doy gran importancia a la Edad Media, como aparecen una serie de realidades culturales que se van desarrollando; me interesa atacar el mito de la famosa unidad española bajo los Reyes Católicos y la gloriosa España imperial, porque además puede*

*servir para tratar lo que es un estado autoritario y como los elementos del estado autoritario del Antiguo Régimen pueden reaparecer en cualquier momento en la vida actual.*

*Me interesa el tema del feudalismo por las relaciones de poder. Me interesa ver la pervivencia de un modo de vida campesina, que nace en el feudalismo y como llega hasta la época contemporánea.*

*De la Edad Antigua me interesa el legado cultural, como hemos heredado una serie de conceptos, una serie de valores, un patrimonio riquísimo que habría que conservar.*

*La Prehistoria me gusta porque le gusta a los alumnos.*

*Les encanta la forma de vida de las sociedades primitivas aunque a mi me interesa la relación con el presente, por el valor que pueden tener una serie de pueblos que todavía mantienen una relación con su medio ambiente mucho más armoniosa que la que tenemos los hombres actuales.*

**(P.7).** *¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento ?*

**1.TIP.ACT.**

**R.** *El análisis y comparación de distintos tipos de documentos para crear una globalidad a partir de elementos parciales. Me interesan mucho las actividades de debate, a partir del planteamiento de situaciones problemáticas.*

*Pequeños trabajos de investigación muy guiados, con los objetivos muy marcados, porque a ni la investigación libre me produce mucha inseguridad.*

*Investigación que en este caso, ya no sería sobre documentos, sino investigación del entorno, de la ciudad, del medio ambiente. Comentario de todo tipo, que un poco va ligado al análisis documental. Tratar el documento como fuente de conocimiento, no el comentario de aplicación de conocimientos.*

**(P.8).** *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿Por qué?*

**1.EST.ENS.**

**R.** *Me interesan las estrategias basadas en el planteamiento de problemas y la resolución de los mismos, porque son muy participativas.*

*Me interesa el trabajo guiado a partir de una serie de dossiers documentales que se presentan y que son el documento básico de trabajo.*

*La exposición la utilizo para el planteamiento de las situaciones, de los problemas.*

*El profesor guía, orienta y recoge todo lo que se ha trabajado, ordenándolo y ayudando a que la construcción de los esquemas que han hecho los chicos, se ajusten al esquema que el proceso tiene.*

**(P.9).** *¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?*

**1.MAT.DID.**

**R.** *Dossiers documentales tanto gráficos como cartográficos, textos, fotografías, vídeos, siempre que sean breves, recursos informáticos aplicamos bastante pocos. Del material gráfico puede ser tanto diapositivas*

*como el uso del retroproyector.*

*La imagen la utilizo, con los más pequeños, como un elemento que en algunos casos puede suplir al texto, con los mayores, la utilizo como una fuente informativa más. El libro de texto lo concibo como una ayuda en el sentido de que proporciona un material gráfico de apoyo, un vocabulario básico, etc.*

**(P.10).** *¿De que forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?*

**1.ORG.MOB.** **R.** *Con respecto al mobiliario me gusta alternar la composición en U, para las fases expositivas o cuando hay proyecciones, con las mesas a cuatro dada la estructura de las aulas que son pupitres individuales y resulta muy fácil agrupar cuatro.*

**2.ORG.TIE.** *En cuanto al tiempo, depende de lo que se esté realizando y de como se haya estructurado la disciplina.  
Suelen dedicarse de seis a ocho semanas para el desarrollo de un gran bloque temático, ya que la disciplina se articula en torno a cuatro grandes apartados.  
Actualmente, las disciplinas están más parceladas y el promedio de tiempo suele ser aproximadamente de un mes para cada unidad temática.*

**3.ORG.ALU.** *La organización del alumnado depende del tipo de trabajo.  
El trabajo en equipo lo utilizamos para el estudio de fuentes documentales, resolución de problemas y pequeños trabajos de investigación y el grupo-clase para las exposiciones, los debates y las puestas en común.*

**(P.11).** *¿Considera que el tipo de*

relaciones sociales que se establece entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos ?

**1.REL.SOC.**     **R.** *Creo que si. Es muy importante que vean al profesor como la persona que está interesada en que ellos aprendan. No está interesado en juzgarles, sino en que ellos aprendan y, por tanto, su misión es ayudarles en esa tarea, y que el examen es también un medio de aprendizaje.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y qué instrumentos utiliza en cada caso ?*

**1.CON.EVA.**     **R.** *Entre las capacidades cognitivas evalúo la comprensión mediante la relación entre distintos conocimientos, la capacidad crítica por medio de las preguntas que se hacen ante una situación o un problema y la capacidad de aplicación a otras situaciones. Las actitudes entran más en la observación general del proceso de aprendizaje, como ellos se van relacionando entre sí, como se van ayudando, etc. y en el tipo de documentos que se presentan. Se presentan textos que se contradicen con una realidad social que ellos tienen que criticar y ahí entran en juego las actitudes, como responden ellos a partir de una pregunta orientadora a una situación de injusticia o de falta de solidaridad que aparecen en una fotografía o en un texto.*

**2.MOM.EVA.**     *La evaluación procuro que los alumnos la vean como una ocasión para aprender, o sea, que tu vas enseñando y vas recibiendo información del proceso.*

*En el momento inicial es importante saber que es lo que ellos ya saben.*

*En la evaluación formativa o continua hago una corrección individualizada y luego una evaluación colectiva en el sentido del análisis de la prueba y como los alumnos han respondido a la prueba.*

*Y la sumativa, esa es una valoración global del proceso; en parte, todo va siendo formativo, la inicial es formativa y la sumativa también es formativa.*

### **3.INS.EVA.**

*Para la evaluación inicial utilizo el torbellino de ideas, es más bien una charla con ellos sobre el tema.*

*Cuando los alumnos llegan por vez primera, si que tengo pruebas estructuradas para medir procedimientos. Para la evaluación formativa utilizo el mismo tipo de actividades que vamos realizando, la observación de como ellos realizan las actividades en la clase.*

*Para la evaluación final los items que formulo se corresponden con el tipo de actividades que hemos realizado a lo largo del proceso; los items han sido convenidos colectivamente, ellos ya saben lo que vamos a tratar de antemano.*

*En Secundaria Obligatoria no suelo hacer evaluaciones finales cuantitativas de esta pregunta vale medio punto, la otra tanto, sino cualitativas.*

*Sobre todo me interesa destacar que los errores que se han manifestado en las pruebas hay que tratarlos posteriormente para superarlos.*

*Tratarlos colectivamente, porque muchas veces los errores no son de una persona sino que participan del mismo error algunas personas.*

**(P.13).** ¿Qué tipo de medidas suele



adoptar para atender a la diversidad de los alumnos ?

1.ATE.DIV.

**R.** *Eso lo hago de una manera intuitiva.*

*Yo no tengo pruebas específicas de refuerzo para este alumno o para aquel otro, sino que las actividades las concibo para que a través de la secuencia vayan reformando las primeras, vayan avanzando.*

*Sí, por ejemplo, hay personas que tienen problemas de comprensión verbal a esas personas las voy compensando con lecturas del mismo tipo, si el problema está en la comprensión de textos narrativos, les propongo textos narrativos, etc.*

*Busco en la distribución de equipos que sean heterogéneos y que ellos se ayuden entre sí. Pero pruebas creadas específicamente para un determinado alumno no.*

**(P.14).** *¿Cuál es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

1.VAL.CUR.

**R.** *El curriculum presenta contradicciones.*

*Los objetivos me parecen muy adecuados pero luego y quizá por el peso de la tradición hay una cantidad de conocimientos conceptuales a los que se añaden unas exigencias en cuanto a procedimientos y actitudes que yo creo honradamente que no se pueden llevar a cabo.*

*Si uno quiere que aprendan a pensar mejor, a trabajar mejor y de forma autónoma eso se tiene que hacer con una menor carga de contenidos conceptuales.*

*Seria conveniente que hubieran actuado con un criterio más selectivo.*

*En procedimientos también creo que son*

*muy exigentes.*

*Pretender que un chico de 14 años tenga un nivel de abstracción tan grande como para ser capaz de distinguir y criticar los diferentes modelos demográficos o políticos, que sea creativo y capaz de dar sus propias alternativas a mi me parece excesivo. La secuencia de los procedimientos para que pueda llevarse a cabo hay que disminuir la carga conceptual.*

*Valoro muy bien el margen de libertad que el curriculum concede al profesor para su concreción y aplicación a los diferentes niveles educativos.*

*Podía haber sido mayor, pero al propio profesorado esa apertura le ha generado una gran inseguridad.*

*Para una enseñanza comprensiva debería haber unos mínimos iguales para defender el derecho a la movilidad pero también creo que si esos mínimos estuvieran más centrados en la manera de trabajar que en los contenidos conceptuales concretos, se habría logrado ese objetivo.*

**(P.15).** *¿ Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas ?*

**1.CAM.CEN.** **R.** *En primer lugar flexibilidad de horarios, en relación con lo que hablamos de los procedimientos.*

*A mi me gustaría disponer de dos horas seguidas en vez de cincuenta minutos y compartir la materia con compañeros del área de Ciencias Naturales.*

*Mayor comprensión por parte del profesorado de que las actividades del entorno son tan importantes como las de*

*aula y que no se quejen porque pierden clases.*

*La capacidad de comunicación fuera del departamento me parece esencial. Las reuniones interdisciplinarias por niveles no están previstas y son fundamentales.*

*La evaluación me parece un tema capital; desgraciadamente el profesorado sigue entendiendo la evaluación como una calificación.*

*Aquello que nos gusta de nuestra asignatura tenemos una cierta tendencia a considerarlo fundamental. Si se propone estudiar durante tres días el interculturalismo estoy segura no sale adelante que no sale porque perdemos muchas clases.*

*En cambio, se pone como prioritario el que yo explique la Revolución Industrial o la Prehistoria, que me parecen temas importantes, pero no estamos dándole valor a los objetivos.*

**2.CAM.DEP.**

*A nivel departamental, creo que se ha hecho una contrarreforma de la reforma y de un curriculum centrado en núcleos globalizadores se ha pasado a unos contenidos mucho más disciplinares.*

*Las pruebas han vuelto a ser mucho más conceptuales, mucho más basadas en geografía descriptiva, mucho más basadas en aplicación mecánica de conocimientos y yo veo difícil que eso se pueda solucionar a no ser con una renovación personal.*

**3.CAM.AUL.**

*En cuanto a las aulas, si pudiéramos disponer no ya de aulas temáticas, pero si por lo menos de un aula para dos materias, por ejemplo, Ciencias de la Naturaleza o Ciencias de la Tierra te facilitaría muchísimo el trabajo.*

*Como no es así, el que llega detrás de mí si*

*no le gusta la distribución en grupo con las cuatro mesas me las vuelve a colocar todas en fila y luego tengo que volver a colocarlas.*

## **SUJETO G (TIES.H.31-35 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales instrumentales ), actitudes y valores sociales, contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

**1.CAP.INT.**

**R.** *Por una parte, les da a los alumnos un conocimiento del entorno en el que viven y les da una visión del tiempo en el que viven de una manera diacrónica, a lo largo del tiempo.*

*Por otra parte, los introduce en la realidad de su país y del mundo de este momento. También contribuyen a integrarles en el país en el que están, a partir del conocimiento que adquieren sobre él.*

**2.CAP.INS.**

*Entre las capacidades instrumentales, en Geografía adquieren una gran importancia la lectura, interpretación y elaboración de toda clase de gráficos, diagramas, climogramas, etc.*

**3.ACT.VAL.**

*En cuanto a las actitudes y valores sociales, las CC.SS. contribuyen de forma muy efectiva al desarrollo de las actitudes de tolerancia, de una conciencia crítica ante las injusticias sociales, rechazo del racismo, fomento del respeto al medio ambiente y actitud crítica hacia el derroche.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

- 1.OBJ.EST. **R.** *En mi opinión, las Ciencias sociales estudian al hombre en relación con el medio en que viven y en su relación con otros hombres; el hombre en sociedad, ahora, y a lo largo del tiempo.*
- 2.METOD. *Tanto la Historia como la Geografía implican un conocimiento de la realidad social y, en ese sentido, pueden compartir métodos comunes de investigación de esa realidad.*
- 3.DIS.INT. *Las Ciencias Sociales requieren la contribución de una serie de disciplinas, en primer lugar, de la Historia y de la Geografía.*  
*Pero hay que aclarar que para nosotros la Geografía la concebimos de una manera muy amplia, es muy poco física y más Economía, Demografía, Política, porque vemos modelos políticos, se interesa por las relaciones Norte-Sur, etc. y Sociología, puesto que implica las relaciones sociales. Nuestra concepción de la Geografía es muy interdisciplinar.*  
*Y la misma concepción tenemos con respecto a la Historia.*  
*Está claro que existe un continuo trasvase entre ellas.*  
*Las restantes disciplinas nos las planteamos a un nivel muy básico: la Economía, la Demografía o la Sociología.*
- 4.REL.DIS. *En cuanto a la relación entre ellas, considero que la Geografía y la Historia tienen capacidad integradora y globalizadora con respecto a las otras disciplinas y, por tanto, están presentes en ellas como aspectos indispensables para el conocimiento de la realidad social en su perspectiva geográfica o histórica.*

**(P.3).** *¿Qué principios del desarrollo*

evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos?

2.PR.APRE.

**R.** *Principios teóricos pocos, más bien los que se derivan de mi experiencia como profesor y que vengo utilizando en estos años.*

*Mí concepción es que el aprendizaje memorístico permite al alumno retener pocos conocimientos y que en cambio el aprendizaje se ve facilitado por medio de la comunicación y de la discusión y de la puesta en común.*

*En este caso los chicos retienen más porque prestan más atención.*

*Esto es lo que intento llevar a la práctica, poco memorístico y más activo. Por esta razón, suelo elegir más la asignatura de Geografía que la de Historia.*

*A la hora de presentar un tema, en primer lugar, pregunto a la clase qué ideas tienen sobre ese tema. Una vez que hemos comprobado esos conceptos, vamos viendo por grupos textos y otras fuentes de información y después sacamos unas conclusiones.*

*Y estas conclusiones se ponen en común.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?*

1.COM.BAS.

**R.** *A pesar de que siempre se tienen en cuenta todos los elementos de la programación, desde los objetivos hasta la evaluación, yo particularmente le concedo una especial importancia a las actividades y a las relaciones del profesor con los alumnos.*

*Me preocupa más de las actividades que de*

los contenidos en sí.

*Creo que muchos de los contenidos que transmitimos a los alumnos, los conocen ya de cursos anteriores, por eso creo más en la forma en que estructuran esos conocimientos con el fin de que avancen un poquito más en su comprensión.*

*En cuanto a la evaluación, ocupa un lugar menos importante.*

*Lamentablemente, la evaluación formativa o continua se disocia de la sumativa, y es a ésta a la que terminas dándole más importancia a efectos de calificación del alumno.*

**(P5).** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales ( cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan un lugar destacado en su programación ?  
¿Por qué ?*

**1.OBJ.COGE.** **R.** *En cuanto a los objetivos, a la hora de programar tengo más en cuenta los cognoscitivos, me planteo que es lo que tienen que saber en relación con una determinada unidad y los objetivos de procedimiento y las actitudes, el propio desarrollo de la clase los va a permitir alcanzar.*

**(P.6).** *¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

**1.UNI.DID.** **R.** *En Geografía, suelo hacer una introducción al medio físico, con una especial atención a los climas;*  
**a)GEOGRA.** *otra unidad didáctica es la demografía, natalidad,mortalidad etc.,problemas de la población y localización en el mundo; actividades económicas con una especial*



*atención al mundo y a la situación de nuestro país, y, si da tiempo, intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur y el centro-periferia.*

**b)HISTOR.**

*En Historia, las unidades que suelen tratarse son el origen del hombre, las grandes civilizaciones, aspectos importantes de la Edad Media, el feudalismo y el mundo actual.*

*Contenido este último que a penas si se trata. Con lo cual los alumnos saben muy bien el despotismo ilustrado y no saben quien fue Franco o como tuvo lugar la transición política.*

*Este es un aspecto que está pendiente de cambio en los nuevos programas de secundaria.*

*Las unidades deberían plantearse de tal forma que cuando el chico salga de aquí conozca que ha pasado en la historia reciente del mundo y de su país.*

**(P.7).** *¿ Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento ?*

**1.TIP.ACT.**

**R.** *Para mí tiene gran importancia el conocimiento de las ideas previas de los alumnos, mediante un debate en clase en gran grupo.*

*En cuanto al desarrollo de destrezas y de técnicas, me preocupa que sepan interpretar un texto, que sepan hablar en público con el fin de perder el miedo al enfrentarse a un grupo, saber argumentar y defender tu opinión, saber analizar un lenguaje distinto al verbal, tales como gráficos, mapas, etc. y*

sobre todo, mucha confrontación de ideas, debate de ideas. En cuanto a valores, procuro desarrollar la tolerancia y el respeto en la medida de lo posible, que es costoso ya que los chicos en los debates son muy viscerales.

**(P.8).** ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué?

1.EST.ENS.

**R.** La exposición la utilizo para el resumen del tema o para explicar conceptos que no están claros.

Utilizo ante todo las preguntas en gran grupo y voy apuntando en el encerado las respuestas que ellos dan. Después, voy pormenorizando los aspectos más concretos del tema. Luego, trabajamos en grupo pequeño o individualmente bien sobre esos conceptos o bien sobre actividades propuestas: fotocopias de prensa, gráficas de todo tipo o bien mapas. Y luego, ponemos en común los conceptos que salen de esas fuentes.

Estoy más habituado a utilizar este sistema en Geografía.

En Historia soy más expositivo y tiendo a dar más información a los alumnos.

**(P.9).** ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?

1.MAT.DID.

**R.** Utilizo toda la información que viene en el libro de texto ( gráficos, mapas y textos); artículos de prensa y vídeos. Básicamente es el material que más utilizo.

Utilizo muy poco las diapositivas y las transparencias.

También hacemos salidas y excursiones e invitamos a alguien de fuera, alguna vez al

año.

**(P.10).** ¿De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?

1.ORG.MOB. **R.** *El mobiliario y el alumnado se mueven poco.*

*Quizá la única excepción sea mover de cuatro en cuatro para que los alumnos puedan formar grupos pequeños, cambiando simplemente las sillas para que puedan encararse entre si.*

*Quizá el miedo a movilizar más el mobiliario está determinado por el desbarajuste que pueda producirse.*

*La distribución más habitual suele ser las filas paralelas dobles a lo largo de la clase.*

2.ORG.TIE. *El tiempo que dedico a cada unidad didáctica depende de su importancia.*

*Más que tener en cuenta, realmente, los intereses de los alumnos, tengo en cuenta como yo creo que debe desarrollarse esa unidad.*

*Si tuviera en cuenta los intereses de los alumnos, probablemente no dedicaría tanto tiempo al medio físico, que es posiblemente la unidad a la que dedico más tiempo, unas 4 o 5 semanas.*

*En Historia, las unidades didácticas suelen ocupar menos tiempo, normalmente 2 semanas como termino medio.*

3.ORG.ALU. *En cuanto al agrupamiento de los alumnos empleo el gran grupo, para los debates y puestas en común, los pequeños grupos de cuatro alumnos y el trabajo individual.*

**(P.11).** ¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre

el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos ?

1.REL.SOC.

**R.** *Yo creo que sí, que las relaciones no entorpecen el logro de los objetivos y tanto entre ellos como con respecto a mí son relaciones de confianza de forma que, en general, no tienen problemas para la comunicación.*

*Yo mantengo una relación muy cordial con los alumnos, no de amistad porque ello no es posible, porque mi papel no es ese, pero sí que hay una gran cordialidad y esto es algo que intento procurar no sólo como profesor sino como persona, para que yo me siente más a gusto. Quizá por mi experiencia como estudiante, tengo la idea que sin una relación cordial ni profesores ni alumnos se sienten cómodos en la clase. Y con respecto a ellos entre sí intento que sean igualmente amistosas y que se respeten entre ellos.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?*

1.CON.EVA.

**R.** *En la evaluación formativa creo que tengo en cuenta todas las capacidades, en la práctica diaria en el aula.*

*Presto atención, tanto a las capacidades cognitivas como al desarrollo de los procedimientos y de las actitudes. Ahora bien, en la evaluación sumativa, realmente yo tengo en cuenta capacidades cognitivas y procedimentales, solamente.*

2.MOM.EVA.

*Hago una evaluación inicial, al comienzo de cada unidad, para desempolvar sus*

*conocimientos de cursos anteriores; evaluación formativa, durante el desarrollo de las actividades, y la evaluación final para calificarlos.*

**3.INS.EVA.** *En cuanto a los instrumentos, utilizo el cuestionario oral para la evaluación inicial. Para la formativa, tengo en cuenta las actividades que ellos van haciendo todos los días y que yo corrijo a nivel colectivo. Y para la evaluación final utilizo un examen de conceptos y de destrezas básicamente. Para evaluar conceptos utilizo normalmente varias preguntas cortas y una un poco más larga y para los procedimientos suelo utilizar gráficos y mapas para que ellos los interpreten o elaboren.*

**(P.13).** *¿Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos ?*

**1.ATE.DIV.** **R.** *Cuando planteo un debate suelo prestar más atención a los que veo que tienen dificultad de expresión o presentan más dificultades de comunicación con los compañeros. Y durante la realización de las actividades, presto más atención a aquellos que no pueden con la información, o no les gusta la asignatura o no llegan a ella. Pero no utilizo otro tipo de medidas.*

**(P.14).** *¿Cuál es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

**1.VAL.CUR.** **R.** *Lo bueno que tiene el plan actual es que nos permite establecer que queremos dar y como lo damos, y, sobre todo, como lo distribuimos entre los diferentes cursos.*

*El cambio creo yo que va a afectar más a la Historia que a la Geografía. En esta asignatura los contenidos se van a mantener prácticamente los mismos.*

*También yo valoraría la mayor preocupación del nuevo curriculum, por aproximar a los alumnos a los problemas de su tiempo, a los problemas del mundo actual.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el decreto de enseñanzas mínimas ?*

**1.CAM.CEN.** **R.** *A nivel de centro no sé si es necesario algún cambio. Uno de los principales problemas con el que nos enfrentamos es que hacemos con los alumnos desmotivados.*

*A nosotros siempre nos han llegado unos alumnos ya seleccionados y ahora no sabemos que hacer con los alumnos que nos llegan sin interés.*

**2.CAM.DEP.** *A nivel departamental, existe la sensación de que el modelo antiguo no funciona y hay que transformarlo y que no vale una transformación de los temarios tan solo sino que tenemos que modificar nuestra forma de actuación en el aula.*

*Pero, ¿ cómo actuamos de otra forma ? Aunque al parecer hay experiencias, en este sentido, no nos llega bien la información y cuando nos llega es poco práctica para nosotros y la rechazamos. Tampoco nosotros estamos motivados para buscarla y para el cambio.*

*Yo creo que un problema grave que hemos de solucionar es nuestra formación didáctica.*

3.CAM.AUL. *Y en cuanto al aula, está el debate de aula/materia que nunca nos lo hemos planteado en serio y que puede ser bueno. También se podría mejorar la propuesta de enseñanza, si se redujera la ratio y se pudieran establecer grupos más pequeños para alumnos con dificultades muy concretas de aprendizaje. Pero yo sigo pensando que el principal problema somos nosotros, nuestra poca disposición para el cambio.*

## **SUJETO H ( CIES.M.56-60 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales, instrumentales), actitudes y valores sociales contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

**1.CAP.INT.**      **R.** *Entre las capacidades de tipo cognitivo yo destacaría la comprensión, el análisis, la explicación, la comunicación con los demás, el juicio crítico, el argumentar con razón, el razonamiento lógico-deductivo y el pensamiento creativo.*

**2.ACT.VAL.**      *Dentro de las actitudes y valores sociales, yo destacaría la inserción social, la seguridad personal y el equilibrio personal. Y dentro de la inserción social, la tolerancia, la solidaridad con la gente, ante las desigualdades entre los grupos sociales, el desarrollo del sentido democrático, el desarrollo de la defensa de los derechos humanos y el apoyo hacia la paz ante tantos conflictos como hay en la actualidad.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

**1.OBJ.EST.**      **R.** *El objeto de estudio de las CC.SS. es la sociedad en su evolución histórica y en su interacción con el medio ambiente.*

**3.DIS.INT.**      *En el ámbito de estudio de las CC.SS. destacan dos grandes ejes que son la Historia y la Geografía; dentro de ellas creo que se pueden introducir todo lo que otras*



*ciencias sociales han aportado, como puede ser la Antropología, que me parece muy importante en Secundaria porque permite poner al alumno en contacto con todo lo que es la cultura material en un momento determinado y como funciona una sociedad como individuos o grupos. Lo mismo ocurre con la Arqueología, también es importante su aportación en cuanto a la manera de clasificar las fuentes y para estas edades, que van de lo concreto a lo abstracto puede ser un buen comienzo para iniciar a los alumnos en el estudio de la Historia; yo veo menos la importancia de la Sociología, como tal aportación, porque la veo mucho más abstracta para estos niveles educativos, aunque los métodos que utiliza puede ser una aportación importante para la Geografía y la Historia, como puede ser la técnica de la encuesta; a la Economía le pasa lo mismo, es importante para hacer todo el enfoque de tipo social, pero encuentro que también es abstracta, son modelos de difícil comprensión para estas edades.*

*Para todo el aspecto institucional, que en Historia es importantísimo, los conceptos procedentes del Derecho constituyen igualmente una aportación necesaria, para una educación ciudadana, el conocimiento de las normas jurídicas y el uso que hacemos de ellas.*

#### **4. REL.DIS.**

*Yo pienso en la interdisciplinaridad de estas ciencias como enfoque, pero no como una suma de las CC.SS. Yo creo que la entidad que tienen la Geografía y la Historia en la formación de los alumnos es mucho más importante que no intentar incorporarlo todo para hacer un popurrí que no se entienda. Yo creo que es más de concepto, de ver como la Historia y la Geografía en su evolución van incorporando otras*

disciplinas, cuyos enfoques son importantes.

*Yo incorporaría las aportaciones y enfoques de toda esa serie de Ciencias Sociales dentro de ese marco de la Geografía y de la Historia que para mí son fundamentales en su formación, y el Arte, claro, el Arte dentro del marco de la Historia.*

**(P.3).** ¿ Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?

1.PR.D.EVO.

**R.** *Mi formación psicológica es muy insuficiente, a pesar de que he hecho algunas lecturas en este sentido que después he intentado corroborar con mi práctica docente.*

*En cuanto a lo evolutivo, sí que creo que hay un paso de un pensamiento concreto a un pensamiento formal, que en la adolescencia se está aquí, que tampoco es algo uniforme. A veces, te sorprendes cuando compruebas que un chaval jovencísimo tiene un despertar y es capaz de realizar un pensamiento abstracto y que llega más allá de lo que tú crees que puede llegar, y en cambio otros muchos chicos, a pesar de todo el esfuerzo que se puede hacer en una clase, no llegan a este estadio de pensamiento formal y se van a quedar toda su vida en un tipo de pensamiento concreto. Estas son observaciones que haces y que te confirman que la evolución del pensamiento no es algo uniforme y que unos llegan antes y otros llegan después, que unos son más lentos que otros y que la enseñanza la tienes que adaptar a esta diversidad de ritmos.*

2.PR.APRE.

*En cuanto a los principios que orientan el proceso de aprendizaje, conecto con Ausubel, Vigostky, y, en general, con el enfoque constructivista.*

*Creo que siempre que he enseñado intuitivamente he partido de este principio. Creo que hay que partir de los esquemas previos que tiene la persona que está aprendiendo y a partir de ahí construir el conocimiento.*

*Cuando tu estás dando un concepto, por ejemplo, el "neolítico" si no tienes en cuenta los conceptos previos el concepto que los alumnos asimilan de este neolítico es completamente falso y erróneo porque lo están viendo desde la perspectiva del siglo XX. Por lo tanto, es imposible que los conceptos de poder de la época feudal o de la época del Renacimiento lo puedan asimilar desde una lección puramente expositiva.*

*Tienes que saber qué nociones tienen ellos de esto para poder construir y entonces poder ampliar el conocimiento de acuerdo con la red conceptual que puede tener esa persona que está aprendiendo.*

*Otro principio que también tengo en cuenta es la importancia del aprendizaje inter pares y del aprendizaje social de Vigostky porque el aprendizaje escolar no es un aprendizaje individual.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por que ?*

1.COM.BAS.

**R.** *Si adoptas estas orientaciones, los objetivos, los materiales, la metodología, la forma de trabajo y de la relación profesor-alumnos, la organización de la clase y la concepción de la evaluación tienen que ser*

*adecuados y estar en función del desarrollo intelectual y de los conocimientos previos de la persona que tienes delante.*

*Yo siempre parto de los objetivos generales de la etapa. Esos referentes son indispensables para luego plantearte el día a día de tu actuación docente en el aula.*

*Sin ellos tu enseñanza carece de rumbo y no sabes a donde vas.*

*Y de acuerdo con esas capacidades selecciono los contenidos que he de desarrollar en cada nivel, porque claro no es lo mismo explicar la Prehistoria o hacer este procedimiento con esta complejidad o con esta otra si no tienes en cuenta el nivel en que se encuentran los alumnos. Y lo mismo ocurre a la hora de plantearme las actividades puntuales que los alumnos han de realizar en el día a día.*

*Esos son referentes que están ahí sobre los cuales has reflexionado y que en un momento determinado te sirven para hacer tu evaluación y que te permiten comprobar si has conseguido aquello o no.*

**(P.5).** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) ocupan un lugar destacado en su programación ?  
¿ Por que ?*

**1.OBJ.COGE.** ***R.** Entre los cognoscitivos, todo lo que es comprensión de conceptos propios de la Historia y de la Geografía.*

**2.OBJ.PRO.** *Como procedimientos, todos los relacionados con el método histórico o geográfico, tales como, el análisis de fuentes, la elaboración de juicios críticos y la explicación de los hechos.*

### 3.OBJ.ACT.

*En cuanto a las actitudes, todos los aspectos sociales que pueden ser generales pero que son muy propios de la Historia, tales como la tolerancia, la educación democrática, la solidaridad, la comprensión de otras culturas y de otros pueblos, el análisis y la comprensión de los problemas medioambientales y de los problemas de la población, de los recursos, la utilización de la energía y los problemas derivados de la industria, la contaminación, los problemas de la energía nuclear, la venta de armas, toda esa problemática que preocupa a la sociedad y con respecto a la cual la Geografía puede contribuir a desarrollar el sentido crítico que permita comprender desde una perspectiva real lo que son esas cosas, los riesgos que entrañan y donde están sus posibles soluciones.*

**(P.6).** *¿Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

### 1.UNI.DID.

#### b)HISTOR.

**R.** *En un programa de Historia hay que dar una visión diacrónica generalizadora de todo lo que es la Historia para poder conocer los procesos de cambio y de continuidad dentro de las sociedades.*

*Y luego, creo que es muy importante los conceptos fundamentales de la Historia, los conceptos de cambio, de causalidad, de relativismo y luego ya los más específicos, los conceptos de feudalismo, de Renacimiento, de Revolución industrial, el concepto de democracia, es decir, la gama de grandes conceptos que aporta la Historia por la vía diacrónica.*

*Dentro de esos grandes marcos conceptuales, haría una serie de unidades*

*didácticas, tales como, la Prehistoria, el Feudalismo, el cambio hacia el Renacimiento, la edad moderna, la edad contemporánea y dentro de ella la revolución industrial como otro gran paso que da lugar a la actualidad.*

*Porque para poder comprender los grandes problemas del mundo actual necesitas tener una visión diacrónica.*

a)GEOGRA.

*Y dentro de la Geografía, una unidad temática fundamental sería la geografía física y el estudio de los paisajes, es el entorno donde el hombre conforma, deforma, mejora o deteriora lo que es el paisaje; la población, que yo la estudiaría como un problema actual; las actividades humanas y los medios de producción; la energía, la industria, el tema de las energías alternativas; el tema de los recursos, como los recursos se desgastan y se estropean; y los problemas medioambientales. Todos estos temas deberían constituir puntos de reflexión importantes en un programa básico de estudios sociales.*

**(P.7).** *¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento ?*

1.TIP.ACT.

**R.** *Sin quitar que la explicación del profesor es necesaria, yo soy muy partidaria de los trabajos de investigación y de indagación en grupo, donde se les facilite a los alumnos documentación y que ellos tengan que interpretarla para ir forzando su sentido crítico; debates en clase y las salidas y visitas a los lugares más diversos, a la industria, al campo, a los museos y a la ciudad.*

*El salir de clase y meterse dentro de la realidad social de su entorno es fundamental para abrirse a los problemas sociales y comprenderlos.*

**(P.8).** *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por que?*

**1.EST.ENS.** **R.** *Muchas y muy variadas dependiendo de la unidad que se desarrolle en clase. Utilizo sobre todo proyectos de trabajo de investigación, trabajos en grupo, debates y en menor grado las exposiciones. El trabajo de investigación o de indagación lo planteo con ayuda de una guía para que los alumnos alcancen los objetivos deseados. También utilizo el teatro como un medio para desarrollar la empatía y para provocar la respuesta emocional de los alumnos ante la historia y las actividades de simulación.*

**(P.9).** *¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?*

**1.MAT.DID.** **R.** *Utilizo con mucha frecuencia los mapas, los ejes cronológicos, las diapositivas que suelo combinar con las postales y las fotografías con el fin de proporcionar a los alumnos un banco de datos y de fuentes documentales contrastados. En cambio he utilizado muy poco las modernas tecnologías, tales como el video o la informática. El video no me gusta porque me parece muy pasivo. Cuando hablo de documentos, me estoy refiriendo a lo que otros denominan como*

comentarios de textos históricos, expresión que a mí personalmente no me gusta.

Yo considero que el documento histórico es una fuente para obtener información no para hacer uso de él como de una especie de tecnología del comentario, como ocurre, por ejemplo, en COU o en selectividad.

Yo utilizo el documento desde otra perspectiva, es decir, para hacer la historia, para entender el método del historiador y para sacar una determinada información.

Yo no lo he utilizado como comentario de texto, porque se desvirtúa el valor documental que puede tener y se convierte en un comentario de literatura.

El libro de texto también lo he utilizado mucho.

En relación con este recurso, yo he pasado de denostarlo a hacer libros de texto.

Si el alumno no utiliza un buen libro de texto la información les llega muy fragmentada y tienen dificultades para ordenarla y estructurarla. Yo creo que un buen libro de texto, o un libro básico de información con un lenguaje adecuado al nivel del que está establecido es esencial.

**(P.10).** ¿ De que forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?

1.ORG.MOB. **R.** Generalmente, organizo el mobiliario en grupos de cuatro o cinco alumnos para que trabajen en grupo.

Para los debates y puestas en común distribuyo el mobiliario de forma circular. Esas dos formaciones son las más habituales. Cuando tengo que explicar con ayuda de la pizarra, al comienzo de cada tema, aprovecho la disposición de la clase en filas paralelas.



2.ORG.TIE. *El tiempo lo he utilizado con una gran libertad, en función de los objetivos que pretendo conseguir en cada unidad. Unas unidades son muy cortas y duran dos días y otras son más amplias y duran dos semanas, pero nunca más de tres semanas. Generalmente a cada tema de investigación le suelo dedicar unos 15 días. Yo no soy partidaria de tener a los alumnos trabajando sobre un mismo tema varios meses, por ejemplo, la Prehistoria o el Feudalismo, porque acaban hartos, aparte de que han de conocer otras muchas cosas, más importantes y necesarias para ellos que estos temas.*

3.ORG.ALU. *Como ya he comentado con anterioridad las dos modalidades de agrupamiento más frecuentes son el grupo-clase, para la exposición y el debate, y los pequeños grupos de trabajo para las actividades de investigación.*

**(P.11).** *¿Considera que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos?*

1.REL.SOC. **R.** *Me parece imposible hacer un tipo de enseñanza basado en el trabajo grupal y en el debate si no se dan un buen clima de relaciones sociales entre el profesor y los alumnos.*

*No me cabe en la cabeza que puedas enseñar, siendo un profesor disgustado o pensando que los alumnos son estúpidos, es imposible. Yo tengo unos alumnos a los cuales tengo que encaminar a unos objetivos y creo que la relación que tengo que establecer con ellos es de igualdad, de*

*participar en una tarea común y por lo tanto tengo que ayudarles en todo lo que sea necesario, sea el alumno estúpido o sea muy inteligente.*

**(P.12).** *¿ Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y qué instrumentos utiliza en cada caso ?*

1.CON.EVA. **R.** *Yo la evaluación la veo como una evaluación formativa. Por tanto, todas las capacidades que en principio he seleccionado de tipo cognitivo, de tipo instrumental, de tipo social, de valores, todas ellas las tengo en cuenta en el momento de la evaluación.*

2.MOM.EVA. *La evaluación la hago al principio puesto que pienso que hay que partir de los esquemas previos, a través de una evaluación diagnóstica.*

*La hago cuando termino una unidad, un adiestramiento de algo, o un procedimiento; no tiene que ser al término de una unidad también dentro de una unidad cuando se concluye un procedimiento compruebo como ha quedado, es decir, durante el proceso de aprendizaje.*

*No soy muy partidaria de hacer las evaluaciones finales. Hago la final, la sumativa, porque hay que hacerla para dar una calificación. Pero hay tantos datos a través de una evaluación de tipo formativo que bueno, ya la tienes.*

3.INS.EVA *En cuanto a los instrumentos de evaluación, las mismas actividades de aprendizaje sirven para ello. Aunque también soy partidaria de hacer de vez en cuando*

*algunas pruebas. En las pruebas suelo incorporar aquel tipo de actividades que he hecho aunque cambiando el contexto.*

*Para la evaluación formativa yo utilizo todo lo que los alumnos hacen en clase y eso plantea un problema y es que requiere mucho trabajo. Para facilitarlo elaboro unos protocolos de observación donde voy reflejando sus trabajos.*

**(P.13).** *¿Qué tipo de actividades suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos ?*

**1.ATE.DIV.**

**R.** *Para atender los diferentes desarrollos intelectuales de los alumnos, lo normal es que presentemos tres niveles de dificultad, bajo, medio y superior y que graduemos las actividades de acuerdo con ellos.*

*También es preciso disponer de una gran variedad de actividades para atender a todas esas facetas que tienen las personas y que hacen que una se desarrolle más a través de una vía que de otra.*

**(P.14).** *¿ Cúal es su valoración sobre el currículum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

**1.VAL.CUR.**

**R.** *Mi valoración es positiva. Es un currículum bastante abierto y flexible que da libertad al profesor para que pueda establecer su secuencia de aprendizaje.*

*Desde el punto de vista de los contenidos me parece muy acertada la incorporación del mundo actual, de los valores y de los temas transversales. También introduce la posibilidad de tratar las nuevas vías de la Historia, los nuevos enfoques del pensamiento histórico.*

*Quizá el aspecto más negativo sea esa contradicción que se da entre lo que es el*

*pensamiento curricular de las Ciencias Sociales y el tratamiento dado a los contenidos que son todos, los de toda la vida, muy clásicos. Unos contenidos que parecen que los mínimos son máximos y de ahí la gran dificultad para integrarlo todo.*

*Por otra parte, deja marginados los enfoques antropológicos, los enfoques de las otras ciencias sociales. A la Geografía, por ejemplo, se le da muy poco sentido. En mi opinión el currículum peca de ser excesivamente historicista.*

*No hay equilibrio entre la Geografía y la Historia.*

*Me parece bien que se den unos criterios de evaluación. Pero existe un gran problema, y es que los criterios de evaluación se han hecho en función de los contenidos, no en función de los principios generales del currículum.*

*Analizas los criterios de evaluación y dices dónde están aquí todos los valores, todos los principios que se anuncian, porque lo que te piden es una cosa muy concreta y en gran parte conceptual.*

**(P.15).** *¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el currículum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas ?*

**1.CAM.CEN.**

**R.** *El trabajo en equipo dentro del departamento y la relación con otros departamentos es esencial para cumplir con ese principio de integración formativa y de interdisciplinaridad que está presente en todo el currículum y no solo en el área de Ciencias Sociales.*

**2.CAM.DEP.**

*A veces cuestiones tan elementales como el llevar de excursión a los chavales plantea*

*problemas de organización con el profesor de Lengua porque pierde una clase en su asignatura.*

*Este tipo de situaciones deben ser tratadas a nivel interdepartamental para que luego se puedan realizar a nivel de aula correctamente.*

### **3.CAM.AUL.**

*El cambio organizativo debería afectar en cuanto al aula a la flexibilidad de espacios, con el fin de poder realizar diferentes tipos de trabajos y romper con el predominio de la clase expositiva.*

*Y flexibilidad también de horarios, que están más en función de los profesores que de las necesidades de los alumnos.*

## **SUJETO I ( TIES.M.26-30 )**

**(P.1).** Según su opinión, ¿Qué tipo de capacidades (intelectuales instrumentales) actitudes y valores sociales contribuye a formar en los alumnos la enseñanza del conocimiento social ?

1.CAP.INT. **R.** *Yo creo que ante todo saber analizar los hechos, cuando los conoces saber criticarlos, saber relacionarlos, conocer su medio, su entorno.*

2.CAP.INS. *Las capacidades instrumentales, saber interpretar gráficos, mapas; saber interpretar la información que les llega a través de los periódicos, de las revistas, incluso de la propia televisión; comentar textos de todo tipo, etc.*

3.ACT/VAL. *En cuanto a las actitudes, actitudes de tolerancia, ser personas auténticamente demócratas, respetar las creencias y los comportamientos de los demás, respetar otras religiones etc.*  
*En cuanto a los valores, yo destacaría el respeto, la solidaridad y la tolerancia.*  
*Y a partir de ahí todo lo demás.*

**(P.2).** ¿Cómo caracterizaría el área de Ciencias Sociales teniendo en cuenta su objeto de estudio, metodología, disciplinas integrantes y relación entre ellas ?

1.OBJ.EST. **R.** *Las Ciencias Sociales estudian al hombre, al hombre en su medio, en su pasado, en su presente y en su posible futuro, y de ahí su complejidad.*  
*De forma más específica, la Geografía estudia al hombre en su medio físico,*

*económico, social y cultural.*

*Y la Historia estudia la evolución del hombre, cómo ha ido evolucionando su sociedad, su economía, desde el origen del hombre hasta hoy mismo.*

**2.METOD.**

*Hay un debate abierto sobre si la Geografía y la Historia son o no son ciencias.*

*Probablemente nuestros colegas de Ciencias nos digan que no tiene sentido hablar de ciencias porque no es algo empírico, algo que se pueda demostrar...*

*Entonces un método científico puro, tampoco, porque tenemos la variable que es el hombre y el hombre no es matemático.*

*No hay un método científico-matemático, en mi opinión, pero ahí estamos nosotros viendo como si hay cosas que son demostrables, la historia se va repitiendo, la historia es cíclica y el medio también es una ciencia.*

**3.DIS.INT.**

*Hay dos grandes bloques, la Geografía y la Historia.*

*Dentro de la Geografía, la Ecología, la Climatología, la Meteorología, la Geología, incluso la Estadística para el estudio de la población, la Demografía.*

*La Geografía es un poco de cada una de esas ciencias.*

*Y dentro de la Historia, la Sociología, la Economía, la Antropología, con algo de Politología y Psicología.*

*Lo que ocurre es que nosotros no hemos sido formados en esas disciplinas.*

**4.REL.DIS.**

*Para mí la Geografía es una suma de todas esas ciencias y lo mismo ocurre con la Historia.*

*Todas ayudan, todas son auxiliares de la Geografía y de la Historia, y lo mismo ocurre*

*con la Geografía y la Historia con respecto a esas otras ciencias.*

**(P.3).** *¿ Qué principios del desarrollo evolutivo y del aprendizaje tiene en cuenta de modo especial a la hora de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos ?*

**1.PR.D.EVO.** **R.** *Tengo en cuenta la base de la que parten. Los conocimientos que traen y entre ellos si saben leer de forma comprensiva. Su concepción espacial que está a veces totalmente distorsionada porque no comprenden que en un mismo sitio puedan estar pasando cosas diferentes. También tengo en cuenta su dimensión temporal. Pero esto en el proceso evolutivo no se a que fase pueda corresponder, técnicamente.*

**2.PR.APRE.** *Los principios que tengo en cuenta son la relación de lo que aprenden con su medio, lo que les pueda interesar a ellos. Pero siempre muy marcada por la programación, por los contenidos que hay que dar.*

**(P.4).** *¿Qué componentes básicos o elementos del modelo de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar preferente en su programación ? ¿ Por qué ?*

**R.** *Yo creo que casi todos los profesores que damos este nivel estamos obsesionados por los contenidos.*

*Esto no debería ser lo lógico y, es más, yo creo que en las programaciones siempre se parte de los contenidos y luego se plantean los objetivos aunque esto sorprenda mucho, pero es así.*

*En segundo lugar, las actividades que*



*ayudan al conocimiento de esos contenidos.  
En tercer lugar, la utilización de recursos.  
Y por último, la evaluación, evaluación que  
no tiene un carácter continuo porque es  
impracticable con 35 alumnos.*

**(P.5)** *¿Qué objetivos generales del área de Ciencias Sociales ( cognoscitivos, procedimentales y actitudinales ) ocupan un lugar destacado en tu programación?  
¿Por qué ?*

**1.OBJ.COG.** **R.** *Entre los cognitivos el conocimiento del medio desde el punto de vista físico, económico, social y político.*

*El conocimiento de la población en la que vive, las relaciones con su población y luego la ciudad.*

*El conocimiento de las estructuras económicas y sociales y su evolución a lo largo del tiempo.*

**2.OBJ.PRO.** *En cuanto a los procedimientos saber manejar gráficas, saber interpretar la prensa, interpretar diapositivas, saber trabajar en equipo, saber trabajar independientemente, etc.*

**3.OBJ.ACT.** *Y valores, ser respetuosos, solidarios, tolerantes, demócratas, ser en definitiva personas.*

*Para mí los objetivos cognoscitivos son los prioritarios.*

*Los objetivos prioritarios deberían ser los valores, pero de hecho los objetivos cognoscitivos son los más importantes los que evalúas y son los que se reflejan en el boletín de notas.*

*También los procedimientos.*

**(P.6).** Qué unidades didácticas forman parte de su plan de trabajo de estudios sociales para la Educación Secundaria ?

1.UNI.DID.  
a)HISTOR.

**R.** *En Historia, la Prehistoria, el Mundo antiguo ( Grecia y Roma) el Feudalismo, la Edad Media, la Edad Moderna ( la Monarquía autoritaria, la Monarquía absoluta), las grandes revoluciones ( las burguesas, la revolución industrial ) y por último, el mundo contemporáneo.*

*Es una visión muy tradicional. Más novedoso sería partir del hombre y como va evolucionando económica y socialmente a lo largo de la historia.*

*Pero a la hora de la verdad nos da miedo cambiar de planteamiento.*

*Das una visión de conjunto de cada tema, a través de la economía, la política y la sociedad, pero muy separados los unos de los otros.*

b)GEOGRA.

*En Geografía partimos del estudio del medio físico.*

*En la dimensión económico-social estudiamos la población, la ciudad, los sectores de actividad, y luego normalmente no se llega a ver los países desarrollados y subdesarrollados.*

*El mundo actual está presente en las programaciones pero nunca se llega a la actualidad, porque al principio de curso se le ha ido dando más importancia a otros temas.*

**(P.7).** ¿Qué tipo de actividades considera más apropiadas para que los alumnos lleven a cabo una asimilación comprensiva del conocimiento social y puedan desarrollar las destrezas y valores asignados a esta área de conocimiento?

**1.TIP.ACT.**

**R.** *En Geografía utilizo la interpretación de mapas, la elaboración de mapas, físicos y económicos, la interpretación de estadísticas, la realización de gráficos, la lectura de la prensa y la elaboración de murales.*

*En cuanto a Historia, básicamente comentario de textos, también hago con los chavales y además a ellos les gusta muchísimo, que se pongan en el papel de algún personaje, por ej. "Si tu fueras homo hábilis que harías, como vivirías, etc." la interpretación de mapas históricos, videos guiados por medio de preguntas y con comentarios sobre lo que han visto, comentamos diapositivas, las transparencias las he utilizado muy poco porque no me manejo bien con esos recursos.*

*También hago propuestas de actividades para realizar en casa.*

*Normalmente son ejercicios que propone el libro de texto.*

**(P.8).** *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el aula ? ¿ Por qué?*

**1.EST.ENS.**

**R.** *El enlace con los conocimientos que los alumnos ya tienen adquiridos en relación con el tema, la explicación del tema con el fin de proporcionar las ideas principales, y el dialogo con los alumnos para despejar dudas.*

*Las clases deberían ser más activas, pero el protagonista sigue siendo el profesor. Tal vez la razón esté en que los profesores tengamos miedo a que la clase se nos pueda ir de las manos.*

**(P.9).** *¿Qué tipo de materiales y recursos*

didácticos le parecen más adecuados para el desarrollo de los contenidos del área ?

1.MAT.DID.

**R.** *Mapas geográficos e históricos, gráficos de todo tipo, periódicos, revistas, videos, las transparencias las utilizo poquísimo, diapositivas, tanto de Geografía como de Arte, textos de todo tipo y el libro de texto.*

*Cuanto más mayores son utilizo menos el libro de texto.*

*Lo utilizo más con los primeros cursos porque ellos se pierden si no siguen el tema a través de su libro.*

*Y a los mayores, a los de 2º ciclo, les recomiendo que no lo compren porque no hay un libro bueno sino que hay temas buenos en los libros.*

*El gran problema es que los textos no están adaptados al nivel de conocimientos de los alumnos.*

**(P.10).** *¿De qué forma organiza el mobiliario, el tiempo y el alumnado en el trabajo escolar ?*

1.ORG.MOB.

**R.** *El mobiliario ya nos viene organizado. Todas las clases están dispuestas por parejas.*

*Cuando el espacio te lo permite suelo disponerlo en cuadrilátero para las puestas en común, y cuando trabajan en equipo se vuelven las parejas y se forman los grupos de cuatro.*

2.ORG.TIE.

*El tiempo viene condicionado por varios determinantes: la programación que hay que dar, el ritmo establecido por el seminario en el desarrollo del programa, porque los*

*exámenes finales son comunes. A cada unidad didáctica se le suele dedicar unas dos semanas.*

**3.ORG.ALU.**

*Las actividades fundamentalmente son individuales. Y en cuanto a los grupos, no más de cuatro.*

*Los grupos de cuatro los utilizo en caso de que tengan que realizar algún mural o un trabajo de investigación sobre un tema. No más grande, primero, porque no es operativo, y segundo, porque si hay más siempre hay uno que trabaja mucho y dos o tres que se escaquean.*

*Los comentarios y los análisis me gusta más que sean individuales.*

*Y en cuanto a las actividades con todo el grupo las reservo para la transmisión de conocimientos y para las puestas en común.*

**(P.11).** *¿Consideras que el tipo de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí facilitan el logro de los objetivos propuestos?*

**1.REL.SOC.**

**R.** *Por supuesto. Yo me llevo muy bien con mis alumnos. Mantengo con ellos una relación de gran cordialidad e incluso de amistad a medida que se van haciendo mayores.*

*Soy muy accesibles a todos ellos.*

*Y entre ellos se suelen llevar bastante bien, aunque hay grupos dentro del aula que se llevan mejor entre sí que con el conjunto de la clase.*

*Pero no puedo decir que yo haga actividades orientadas intencionalmente a potenciar las relaciones de los alumnos. Puede que lo logre cuando hago un debate*

*entre ellos o cuando trabajan en grupo.*

*En cualquier caso, yo no tengo constancia de que esas actividades produzcan una mejora de las relaciones sociales.*

**(P.12).** *¿Qué tipo de capacidades tiene en cuenta en la evaluación, en qué momento la lleva a cabo y que instrumentos utiliza en cada caso ?*

**1.CON.EVA.**

**R.** *Las capacidades que predominan son las cognitivas, seguidas a gran distancia de los procedimientos.*

*Las actitudes son difícilmente evaluables, con una clase de 30 o 35 alumnos.*

**2.MOM.EVA.**

*Lo ideal seria que la evaluación fuera continua.*

*Yo intento hacer un seguimiento de como llevan las actividades y tienes una percepción del conjunto de la clase pero no tienes tiempo para hacerlo con cada uno de ellos.*

*Cuando termino un gran bloque temático hago el típico examen o control para comprobar el estado de los alumnos.*

*Al inicio de cada tema suelo hacer una evaluación oral donde pregunto de forma espontánea sobre conocimientos que yo creo pueden tener los alumnos.*

**3.INS.EVA.**

*En cuanto a los instrumentos, el peso específico lo tiene la prueba escrita.*

*El 90 por ciento de la nota depende de la prueba escrita. No hago una sola, suelo hacer varias pruebas de control.*

**(P.13).** *¿ Qué tipo de medidas suele adoptar para atender a la diversidad de los alumnos ?*

1.ATE.DIV.

**R.** *Para aquellos alumnos que están en un nivel por debajo de la media sueles hacer ejercicios de dificultad menor; y a los que están por encima de la media actividades de mayor complejidad.*

*Pero no puedo hacer una atención personalizada porque tengo 30 o más alumnos por clase.*

*Solo si algún chico tiene alguna dificultad para seguir su aprendizaje le dedico una mayor atención que al resto.*

*Nos quedamos en los recreos y si tiene alguna duda la resuelvo.*

**(P.14).** *¿Cuál es su valoración sobre el curriculum oficial de los estudios sociales para la Educación Secundaria ?*

1.VAL.CUR.

**R.** *Creo que uno de los aspectos más positivos es la preocupación porque los alumnos tengan una visión completa y de conjunto de los aspectos sociales. En Secundaria se ve la Historia de forma más global, no tan compartimentada como antes. También me parece positivo que los alumnos tengan un conocimiento del medio y de la actualidad.*

*Un aspecto negativo es que los conocimientos que tradicionalmente se han impartido en estos cursos bajan mucho de nivel, y la otra gran crítica ¿ van a poder asumir esta gente el Bachillerato ?. Porque todo el mundo coincide en que ahí va a haber unas barreras y un choque bastante grande.*

**(P.15).** ¿Qué cambios organizativos y didácticos habrían de darse en el centro, departamento y aula para llevar a la práctica el curriculum de estudios sociales en los términos previstos por el DCB y el Decreto de enseñanzas mínimas?.

1.CAM.CEN. **R.** *En mi opinión el problema principal es el cambio de mentalidad del profesorado. Si no hay una predisposición positiva difícilmente puedes organizar el centro, el departamento y el aula.*

2.CAM.DEP. *A nivel de departamento, en primer lugar, que la gente debería estar predispuesta a aceptar la reforma, y luego llevarla a cabo, lo que supone familiarizarte con los principios que la inspiran, cambiar tus métodos de enseñanza, asumir las tutorías y tener ganas de trabajar.*

*Sería bueno que se trabajara en equipo.*

*El problema es que dentro de los seminarios hay diferencias de edad y eso se traduce en diferencias de mentalidad que dificultan llegar a propuestas comunes.*

*Y entre los diferentes departamentos la relación es más burocrática que de trabajo en común.*

*Solo en el caso de las jornadas culturales es cuando se hacen algunas propuestas de trabajo en común, que son impulsadas por determinados profesores no por los departamentos. La gente que tiene ganas de trabajar es siempre la misma y representa a todo el seminario.*



### 3.CAM.AUL.

*Y a nivel de aula, que la relación profesor-alumnos fuera más razonable. A pesar de que la relación prevista es de 30 alumnos por aula, difícilmente vas a poder conocerlos y atenderlos a todos de forma individualizada.*

*Otro problema es que las aulas siguen siendo muy pequeñas y poco flexibles para adaptarlas a las tareas que se realizan en ellas.*